

AS COMPLEXIDADES DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DEVIRES PEDAGÓGICOS PELO AUTO ESTUDO

Ewerton Leonardo da Silva Vieira  0000-0002-9161-0642

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dra. Samara Moura Barreto de Abreu  0000-0003-1198-5602

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Dra. Luciana Venâncio  0000-0003-2903-7627

Dr. Luiz Sanches Neto  0000-0001-9143-8048

Universidade Federal do Ceará

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar as complexidades do início da carreira de um professor-pesquisador de educação física em desvelamento de devires pedagógicos pelo autoestudo. Para identificar as complexidades do início da carreira docente, adotamos o conceito de rizoma de Deleuzi e Guattari (1987), que enfatiza as relações dos elementos inseridos no contexto da situação estudada. Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada em pressupostos e princípios do “autoestudo das práticas de ensino e formação de professores(as)” ou *self-study of teaching and teacher education practices* (S-STEP) (KITCHEN *et al.*, 2020) com mapeamento rizomático. As complexidades que surgiram das situações limites-emergentes da prática, das intencionalidades pedagógicas do professor e das relações do professor com os(as) alunos(as) e outros(as) professores(as) contribuíram positivamente para buscar formas de intervir junto aos(as) alunos(as), à instituição e aos(as) professores(as). Não surpreendentemente, a amizade crítica proporcionou um ambiente colaborativo. Esperamos que este trabalho contribua para o campo de pesquisas sobre (auto)formação docente na educação física escolar. Além disso, que incentive a realização de novos autoestudos na educação básica, pois auxilia o processo de reflexão e compreensão da prática em contexto de devires pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestudo; Devires Pedagógicos; Educação Física Escolar.

COMPLEXITIES OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER-RESEARCHER'S BEGINNING IN THE TEACHING CAREER: PEDAGOGIC BECOMINGS THROUGH SELF-STUDY

ABSTRACT: This work aims to identify the complexities of a physical education teacher-researcher's beginning in the teaching career while unveiling pedagogical becomings through self-study. In order to identify the complexities of a teaching career beginning, we adopted Deleuzi and Guattari's (1987) concept of rhizome, which emphasizes the relationships between elements inserted in the studied situation's context. Methodologically, the research is based on assumptions and principles of the “self-study of teaching and teacher education practices” (S-STEP) (KITCHEN *et al.*, 2020) with rhizomatic mapping. The complexities that arose from the limit-emerging situations of practice, the teacher's pedagogical intentions and the teacher's relationships with students and other teachers contributed positively to seek ways to intervene together with the students, the institution and the teachers. Not surprisingly, critical friendship provided a collaborative environment. We hope that this work contributes to the field of research on teacher (self)education within school physical education. In addition, it encourages the realization of new self-studies in basic education, as it helps the process of reflection and understanding of practice in the context of pedagogical becomings.

KEYWORDS: Self-study; Pedagogical Becomings; School Physical Education.



1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de uma dissertação de mestrado, que se insere no campo da formação docente, especificamente, na formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar, entendida como um mo(vi)mento contínuo e sistematizado de elaboração de saberes. O autoestudo foi utilizado por um professor-pesquisador de educação física para explorar a sua primeira experiência pedagógica em ambiente escolar, visto que os primeiros anos de trabalho docente são uma fase importantíssima na história profissional do(a) professor(a), determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho ao longo de toda a carreira (Russell; Martin; Loughran, 2020). Nessa fase inicial, muitos(as) professores(as) encontram-se isolados(as) em suas práticas, com seus dilemas, dificuldades e, por isso, ficam desanimados(as) para o exercício da profissão.

Trazendo essa discussão para o campo da educação física, estudos apontam as dificuldades dos(as) professores(as) iniciantes a lidarem com as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, que os(as) fazem muitas vezes desistir da carreira docente ou seguirem na uniformidade de suas práticas pedagógicas, chegando ao ponto de assumirem que não “sabem ensinar” (Garcia, 2010). Isso leva-nos a compreender o início da docência como o momento crítico na formação permanente para aquisições de novos saberes a partir da reflexão, permeada por um fluxo de emoções, e da resignificação da prática de ensino (Rezende, 2014).

Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) se assuma como pesquisador(a) de sua própria prática logo no início da carreira, pois, ela representa uma fase de muitas dificuldades e euforia com a profissão, mas também um espaço/tempo de aprendizado e de crescimento pessoal e profissional. O(A) professor(a)-pesquisador(a) que se autoavalia e se investiga passa a ser ao mesmo tempo o(a) pesquisador(a) e o(a) pesquisado(a). Segundo Loughran (2004), esse processo de autoaprendizado pode gerar um certo incômodo e desconforto para o(a) pesquisador(a),



a partir do momento que o “eu” que passamos a enxergar no autoestudo não é o “eu” que somos ou que gostaríamos de ser. Contudo, essa autoavaliação também gera compreensões sobre si mesmo(a) e sobre os saberes docentes, que refletem nas escolhas, nos valores e nas significações da prática educativa.

Nessa perspectiva, nos aproximamos do conceito de devir (Deleuze; Guatari, 1995) ao identificar que pelo autoestudo há uma transitividade de mudança de sentidos em contexto de alteridade pedagógica, pois não engendramos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros das nossas existências. A alteridade pedagógica se constitui na permeabilidade entre as exterioridades (a hetero e ecoformação e interioridades (autoformação) ao longo da nossa trajetória de vida e autoformação docente. Conforme Deleuze e Guatari nos dizem: “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (Deleuze; Guatari, 1995, p. 73).

Desse modo, este trabalho tem como objetivo identificar as complexidades do início da carreira de um professor-pesquisador de educação física escolar em desvelamento de devires pedagógicos pelo autoestudo. Secundariamente, esta pesquisa também busca analisar as contribuições de uma amizade crítica ao lidar com essas complexidades, para melhorar qualitativamente a prática docente. Com isso, de modo mais amplo, pretende-se contribuir para que professores(as) iniciantes enfrentem melhor as complexidades de sua prática por meio de uma autoformação (Abreu, 2022) em implicação colaborativa e o debate sobre a relevância do(a) amigo(a) crítico(a).

2 A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE RIZOMA NOS DEVIRES DE UM AUTOESTUDO

Para identificar as complexidades do início da carreira docente, adotamos o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1987), que enfatiza as relações dos elementos inseridos no contexto da situação estudada. O rizoma é uma raiz de uma árvore que cresce de forma horizontal através de um sistema de ramificações múltiplas que se entrelaçam, formando uma rede de linhas que se estendem em todas as direções e



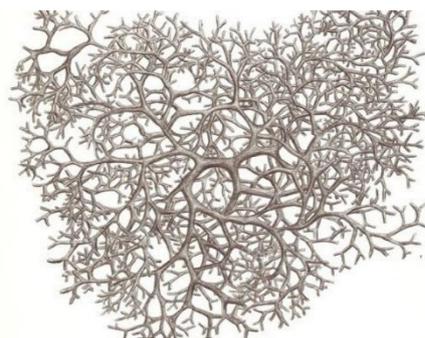
multiplicidades (Deleuzi; Guattari, 1987). A aproximação do conceito de rizoma à educação física escolar tem provocado reflexões pertinentes sobre as relações implicadas na docência (Bonetto; Vieira, 2023).

Na atividade docente, existem diversos elementos que se relacionam entre si e constroem a prática, contribuindo para complexar nosso pensamento sobre o processo da práxis. Nesse sentido, as conexões criadas por esses elementos (humanos, materiais e não materiais) estão no centro do processo de reflexão permanente dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) e possibilitam a compreensão das complexidades da prática e dos processos colaborativos e coletivos do devir-professor(a), situando a ideia de rizoma, pois:

constitui-se de sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central (Deleuze; Guattari, 1995, p. 27).

A figura a seguir representa a estrutura de um rizoma com suas ramificações.

Figura 1: Rizoma



Fonte: Deleuze e Guattari (1987).

Na realização do autoestudo, em primeiro lugar, é preciso entendermos que nossos saberes docentes são constituídos bem antes da entrada no curso de formação



para o magistério. O início da docência é o momento de transição do(a) ser estudante para tornar-se professor(a), no qual se intensifica a construção da identidade profissional (Iza *et al.*, 2014). Segundo Tardif (2000), os saberes do(a) professor(a) englobam diferentes saberes: os conhecimentos curriculares; as competências e as atitudes ou as habilidades que fazem parte do “saber fazer” ou do “saber ser”, que podem ser situados e personalizados, temporais e diversificados. De acordo com Montalvão e Mizukami (2002), os saberes são construídos ao longo das temporalidades da vida e englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processo de autoformação que são consolidados e revalidados na prática docente.

Em segundo lugar, também é preciso compreender que as “complexidades” não têm o mero significado de ser algo difícil o complicado de se resolver, mas que há um processo complexo de compreensão da ação e da prática docente no ambiente educacional (Ovens; Hopper; Butler, 2013). Segundo os autores, não é apenas porque os fenômenos educacionais são complexos, mas sim porque o processo de adequação dos saberes que usamos para dar sentido às situações inerentes aos sistemas educacionais tornam esses fenômenos ainda mais complexos. Assim, o pensamento de complexidade pode nos oferecer uma oportunidade de refletir sobre questões centrais do processo de ensino e aprendizagem da educação física, numa perspectiva para obter uma compreensão mais precisa da realidade e encontrar maneiras mais complexas e criativas de interação com os elementos da realidade, que nos levem a novas possibilidades emergentes (Ovens; Hopper; Butler, 2013).

Já Oliveira *et al.* (2019, p. 144) ilustram que “a complexidade da docência e da investigação sobre a docência consiste na dificuldade inerente à compreensão de múltiplos aspectos que permeiam a prática dos(as) professores(as)”. Estes aspectos estariam ligados ao interesse e à qualidade do envolvimento profissional dos(as) professores(as) com o seu próprio trabalho, influenciados pelos saberes pessoais,



profissionais e políticos específicos de cada professor(a) (Mockler, 2011). Nessa perspectiva, é importante que o professorado iniciante assuma quatro pontos importantes para o seu crescimento profissional: 1) o compromisso com a sua formação de futuro(a) professor(a); (2) assumir que tornar-se professor(a) é uma ação complexa; (3) compreender que a docência implica em uma constante reflexão e investigação de sua própria prática (Iza *et al.*, 2014, p. 283); e desenvolver relações colaborativas com os(as) outros(as) colegas de profissão (Ovens; Fletcher, 2014). Dito de outro modo, consideramos que esses quatro pontos se colocam como devires pedagógicos pelo autoestudo.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada em pressupostos e princípios do “autoestudo das práticas de ensino e formação de professores(as)” ou *self-study of teaching and teacher education practices* (S-STEP) (Kitchen, *et al.*, 2020). A seguir apresentamos os mo(vi)mentos realizados neste autoestudo.

O primeiro mo(vi)mento refere-se à investigação, no qual o professor-pesquisador deu início à coleta de dados por meio de observações e registro de tudo que acontecia na sua prática, gerando várias fontes de dados: fotos, diário reflexivo e documentos. Nesse mo(vi)mento, o objetivo era explorar os seus próprios entendimentos tácitos e pressupostos tomados como certos, aspecto importante para o aprendizado. Ao final, esses registros foram revisitados e reescritos de forma mais organizada para serem compartilhados com a amiga crítica, também uma professora-pesquisadora, porém mais experiente.

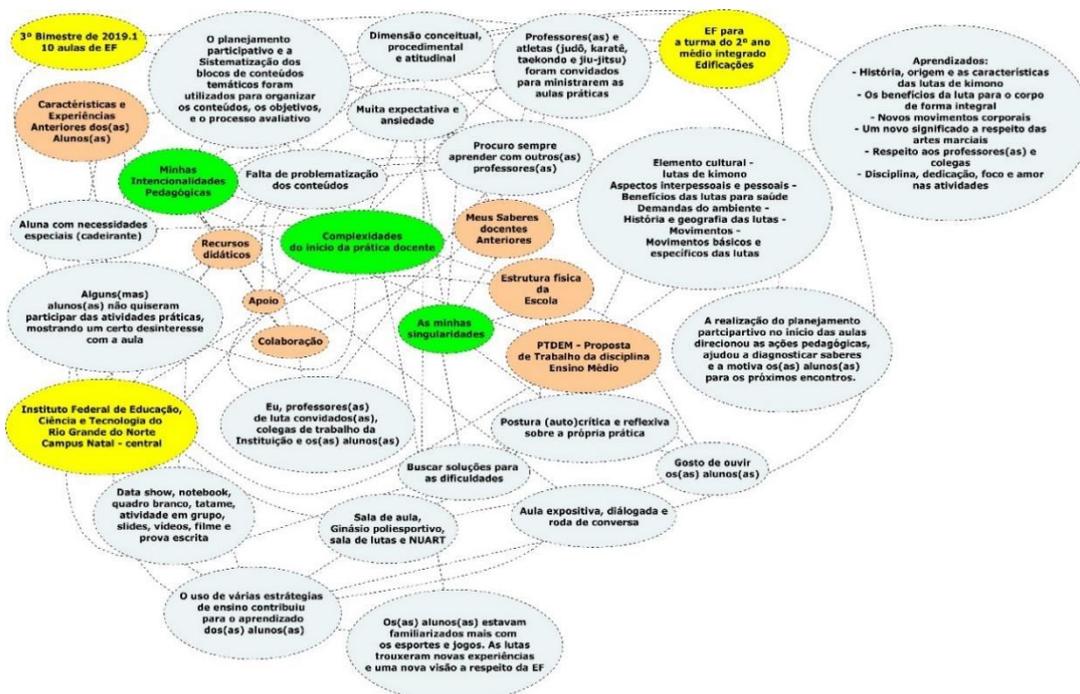
O segundo mo(vi)mento trata-se da colaboração da amizade crítica. Para isso, o professor-pesquisador compartilhou com a amiga crítica o seu diário reflexivo para realização da análise crítica e reflexiva sobre a prática. Em seguida, a colaboração deu-se por meio de dois encontros, nos quais ambos(as) discutiram sobre as suas reflexões e questionamentos. Esse momento a distância, segundo Schuck e Russell (2005),



contribui para que o(a) pesquisador(a) possa escrever extensivamente suas percepções sobre a prática, e o(a) amigo(a) crítico(a) pode navegar e responder aos seus escritos de forma incerta.

No terceiro mo(vi)mento, trouxemos a análise dos dados (Strom, 2014) e as categorias criadas (Corbin; Strauss, 2008), a partir da perspectiva compartilhada com a amiga crítica. Posteriormente, foram agrupados os elementos e as ideias semelhantes de forma multidirecional, para produzir mapas rizomáticos (Deleuze; Guattari, 1987) que também se aproximam do primeiro estágio de mapeamento situacional (CLARKE, 2003). Como exemplo de um mapa rizomático, temos abaixo a **Figura 2**.

Figura 2: Mapa rizomático sobre a prática pedagógica do professor-pesquisador situada ao 3º bimestre



Fonte: Hordvik, MacPhail e Ronglan (2020).

Utilizamos desenhos em círculos com cores diferentes, inserimos as ideias principais e agrupamos todos os elementos humanos, materiais e não tangíveis (Clarke, 2003) presentes na prática pedagógica do professor-pesquisador em blocos, como as



“complexidades”, as “intencionalidades pedagógicas” e as suas “singularidades”, conforme mostra a **Figura 2** acima. Para Clarke (2003), os mapas podem ajudar na compreensão das complexidades de uma situação ao captar os elementos humanos, não humanos, discursivos e outros elementos que fazem parte da situação estudada.

De modo geral, o mapeamento rizomático é um método analítico que não aponta em sua leitura um ponto central de partida para o entendimento de sua organização, pois oferece vários pontos de entrada, com diversas conexões e enfatiza a multiplicidade (Deleuze; Guattari, 1987; Strom, 2014). Sendo assim, a sua escrita busca evitar a linearidade do texto e do pensamento em construção, permite interações em constante mo(vi)mentos, ligações através e entre textos de diferentes fontes de dados, além de uma variedade de caminhos interpretativos que podem ser seguidos durante a análise (Deleuze; Guattari, 1987; Strom, 2014). Portanto, a construção analítica dos mapas das aulas e do bimestre letivo permitiu criar e organizar as possíveis interações dos dados e teorizar as relações entre eles.

Finalizamos a análise coma escrita de um memorando analítico da situação (CHARMAZ, 2006), no qual apontamos as principais ideias com mais detalhes e criamos descrições mais longas dos eventos. No quarto mo(vi)mento, apresentamos os saberes elaborados nas três categorias a partir das contribuições da amiga crítica sobre as complexidades do início da carreira docente do professor-pesquisador. Por último, no mo(vi)mento final, apresentamos as contribuições da pesquisa trazendo a relevância do autoestudo e da amizade crítica no processo de formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física, principalmente em início de carreira.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os saberes que emergem da prática são importantes para refletirmos e pensarmos em melhorar os nossos modos de ensinar. A sua relevância pode ser aumentada a partir do momento em que os compartilhamos com outros(as)



professores(as)-pesquisadores(as). Nesse sentido, todos(as) docentes envolvidos(as) precisam estar abertos(as) à crítica, uma vez que essa forma dialógica torna-se um saber necessário para o enriquecimento do nosso processo de reflexão. Destacamos também que no autoestudo é importante valorizar os processos formativos de saberes docentes do(a) professor(a)-pesquisador(a), construídos antes mesmo de sua entrada na formação inicial, para a compreensão de sua prática e da construção da identidade docente.

As complexidades do início da docência que surgiram foram muitas e assumiram diferentes perspectivas. Culminaram no resultado das relações complexas com a própria atividade docente, a escola, o currículo, os conhecimentos teórico e prático, os(as) alunos(as), outros(as) professores(as), nas situações emergentes e do professor-pesquisador consigo mesmo. A relação com esses saberes foi importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor-pesquisador implicado neste autoestudo.

As incertezas e inseguranças do professor com a docência na escola eram fruto da inexperiência com a área, por isso estava bastante ansioso e preocupado. O autoestudo o fez prestar atenção em suas respostas diante das complexidades e incluí-las no foco de suas reflexões. Desse modo, os saberes construídos no enfrentamento das complexidades foram de extrema importância para tomar iniciativas necessárias para o andamento do trabalho.

Por meio deste autoestudo, o professor-pesquisador teve uma maior noção dos seus limites a respeito dos saberes docentes da educação física escolar. Porém, é preciso ser sensível ao relacionar a prática aos saberes construídos durante toda a vida. Portanto, as complexidades que surgiram das situações limites-emergentes da prática, das intencionalidades pedagógicas do professor e das relações do professor com os(as) alunos(as) e outros(as) professores(as) contribuíram positivamente para buscar formas de intervenção situada que, por sua vez, possibilitaram oferecer o melhor de si aos(as) alunos(as), à instituição e aos(as) professores(as).



Não surpreendentemente, a amizade crítica proporcionou um ambiente colaborativo. Para o professor-pesquisador, foi muito importante ter alguém para compartilhar seus saberes formais e informais, assim como ter alguém que sempre estivesse aberto(a) a aprender enquanto também refletia sobre o seu papel no processo. A partir da partilha das reflexões e questionamentos com a amiga crítica sobre sua história de vida, formação, profissionalidade docente e prática pedagógica, ambos(as) iniciaram um processo mútuo de aprendizagem profissional. A confiança entre os(as) dois(as) foi fundamental para aumentar o seu nível de engajamento com o autoestudo, bem como o desejo e a intenção de explicitar suas assunções sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, a amizade crítica deixou de ser apenas uma coprodutora de conhecimento (Schuck; Russell, 2005) e passou a ser uma catalisadora de novas ideias e interpretações, através dos questionamentos que geraram o pensamento reflexivo sobre a prática de ambos(as); sendo assim, abertos(as), honestos(as) e construtivos(as) com os *feedbacks* (Samaras; Sell, 2013).

Além de colaborar no entendimento das complexidades da prática pedagógica, as contribuições da amiga crítica foram importantes para estabelecer o rigor metodológico deste autoestudo, direcionando-o em um caminho para análise dos dados. Desse modo, ela foi considerada uma “amiga meta-crítica”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa insere-se no campo da formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar, destacando o autoestudo como uma ferramenta de investigação e reflexão da prática e o processo de colaboração de amigos(as) críticos(as) como dispositivos pedagógicos promissores para o aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, a proposta deste trabalho pretendeu apontar o autoestudo e a amizade crítica como abordagens metodológicas que possibilitam ao(à) professor(a)-pesquisador(a) de educação física, durante a atividade docente, investigar a natureza complexa e situacional de sua prática, refletir sobre suas



ações, e destacar os conflitos, dilemas e situações-limites emergentes das práticas pedagógicas (Ovens; Fletcher, 2014), seja em início de carreira, ou em qualquer outro estágio da docência como devires pedagógicos.

Esperamos que este trabalho contribua para o campo de pesquisas acerca da (auto)formação docente na educação física escolar. Além disso, que incentive a realização de novos autoestudos na educação básica, pois auxilia o processo de reflexão e compreensão da prática (Rezende, 2014; Ovens; Fletcher, 2014). Ademais, este estudo corrobora com Rezende (2014) ao sinalizar outras questões da área da formação de professores(as), que necessitam de mais atenção. Em primeiro lugar, o autoestudo ressalta o momento inicial da carreira docente, quando é importante que os(as) professores(as) de educação física recebam a colaboração de outros(as) professores(as) mais experientes, colaboração esta que poderia ser estimulada pela própria instituição. Em segundo lugar, aponta para necessidade de olhar a formação inicial com mais atenção, para que os(as) futuros(as) professores(as) aprendam, antes da prática docente, dispositivos pedagógicos que estimulem o processo de reflexão-crítica e de devires pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. de. Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 7, n. 20, p. 241–246, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11239>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. **Deleuze-Guattari e a educação física**. Belém: RBF, 2023.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. Londres: Sage, 2006.

CLARKE, A. E. Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. **Symbolic Interaction**, v. 26, n. 4, p. 553-576, 2003.



CORBIN, J. M.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. Londres: Sage, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FLETCHER, T.; NÍ CHRÓINÍN, D.; O’SULLIVAN, M. A layered approach to critical friendship as a means to support pedagogical innovation in pre-service teacher education. **Studying Teacher Education**, Londres, v. 12, n. 3, p. 302–319, 2016.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 29 ago. 2023.

HORDVICK, M.; MACPHAIL, A.; RONGLAN, L. T. Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. **Teaching and Teacher Education**, Londres, v. 88, p. 1-11, fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102969>. Acesso em: 29 ago. 2023.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 29 ago. 2023.

KITCHEN, J. *et al.* **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. 2. ed. Austrália: Springer Nature Singapore, 2020.

LOUGHRAN, J. *et al.* (ORG.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer, 2004.

MOCKLER, N. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Londres, v. 17, n. 5, p. 517-528, 2011.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino aprendizagem. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (ORG.). **Formação de**

Temas & Matizes, Cascavel, v. 17, n. 29. Especial2023. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste.

DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31849



professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002. p. 101-126.

OVENS, A.; FLETCHER, T. Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. *In* : OVENS, A.; FLETCHER, T. (ED.). **Self-study in physical education teacher education: Exploring the interplay of practice and scholarship.** Dordrecht: Springer, 2014. p. 3-14.

OVENS, A.; HOPPER, T.; BUTLER, J. Reframing curriculum, pedagogy and research. *In*: OVENS, A.; HOPPER, T.; BUTLER, J. (ORG.). **Complexity thinking in physical education: Reframing curriculum, pedagogy and research.** Londres: Routledge, 2013. p. 1-13.

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

SAMARAS, A. P.; SELL, C. Please write: Using critical friend letter writing in teacher research. **Teacher Education Quarterly**, San Diego, v. 40, n. 4, p. 93-104, 2013.

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, Londres, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005.

STROM, K. **Becoming-teacher: The negotiation of teaching practice of first-year secondary science teachers prepared in a hybrid urban teacher education program.** Montclair, NJ: Montclair State University, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação ao magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

Recebido em: 31-08-2023

Aceito em: 17-10-2023

