

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

CAMPO PROFISSIONAL E LUGAR DA PRÁTICA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Samuel de Souza Neto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7234>

Submetido em: 2023-10-21

Postado em: 2023-10-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CAMPO PROFISSIONAL E LUGAR DA PRÁTICA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>
<rufinolg@unicamp.br>

SAMUEL DE SOUZA NETO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>
<samuel.souza-neto@unesp.br>

¹ Faculdade de Educação Física – FEF, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

² Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista campus Rio Claro. Rio Claro, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Levando-se em consideração as atuais políticas públicas educativas vinculadas ao processo de universitarização e academicização do contexto formativo no Brasil, o objetivo do presente estudo foi analisar como as dinâmicas curriculares que compõem os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física tem compreendido o lugar da prática, bem como qual tem sido o espaço destinado à tematização das diferentes práticas corporais relacionadas ao âmbito da cultura corporal de movimento ao longo desse processo. Para isso, entrevistou-se 7 formadores oriundos de universidades públicas do Estado de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo e compuseram dois eixos analíticos: 1) O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física; e, 2) As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos currículos e processos formativos no campo da Educação Física. Conclui-se que pouca atenção tem sido dada aos componentes práticos dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física. Transformar tais perspectivas requer a aproximação dialética da universidade e da escola para que a formação de professores possa estar articulada de modo mais adequado, condizente, coerente e significativo com as atuais necessidades referentes às formas nas quais o campo profissional tem operado e se constituído na contemporaneidade.

Palavras-chave: políticas públicas educativas, currículo, formação de professores, educação Física escolar, práticas corporais.

PROFESSIONAL FIELD AND THE PLACE OF PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT: Taking into account the current public educational policies linked to the process of universitarization and academicization of the education context in Brazil, the objective of the present study was to analyze how the curricular dynamics that make up the curricula of Physical Education teacher training courses have understood the place of practice, as well as what space has been allocated to the thematization of different body practices related to the scope of body culture of movement throughout this process. To this end, 7 teacher educators from public universities in the State of São Paulo were interviewed, through semi-structured interviews. The results were subjected to content analysis and with two analytical axes: 1) The training context and the place of practice in the curricula of training courses in Physical Education; and, 2) Body practices, body culture of movement and their integration into curricula and training processes in the field of Physical Education. It is concluded that little attention has been given to the practical components of the curricula of Physical Education teacher education courses. Transforming such perspectives requires a dialectical approach between the university

and the school so that teacher education can be articulated in a more adequate, consistent, coherent and meaningful way with the current needs regarding the ways in which the professional field has operated and constituted itself in contemporary times.

Keywords: educational public policies, curriculum, teacher education, school physical education, body practices.

ÁMBITO PROFESIONAL Y LUGAR DE PRÁCTICA EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Teniendo en cuenta las políticas educativas públicas actuales vinculadas al proceso de universitarioización y academicización del contexto de formación en Brasil, el objetivo del presente estudio fue analizar cómo las dinámicas curriculares que componen los planes de estudio de los cursos de formación de profesores de Educación Física han entendido el lugar de práctica, así como qué espacio se ha destinado a la tematización de diferentes prácticas corporales relacionadas con el alcance de la cultura corporal del movimiento a lo largo de este proceso. Para ello, se entrevistaron 7 formadores de universidades públicas del Estado de São Paulo, a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados fueron sometidos a análisis de contenido y comprendieron dos ejes analíticos: 1) El contexto de formación y el lugar de práctica en los planes de estudio de las carreras de formación en Educación Física; y, 2) Prácticas corporales, cultura corporal del movimiento y su integración en los currículos y procesos formativos en el campo de la Educación Física. Se concluye que se ha prestado poca atención a los componentes prácticos de los planes de estudio de los cursos de formación de profesores de Educación Física. Transformar tales perspectivas requiere un acercamiento dialéctico entre la universidad y la escuela para que la formación docente pueda articularse de manera más adecuada, consistente, coherente y significativa con las necesidades actuales respecto de las formas en que el campo profesional ha operado y constituido en la época contemporánea.

Palabras clave: políticas públicas educativas, currículo, formación docente, educación física escolar, prácticas corporales.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, originário de uma tese de doutorado, circunscreve-se no campo do debate acerca da formação de professores, mais especificamente no que tangencia a busca por análises sobre de que forma as dinâmicas curriculares apresentadas atualmente interferem ou influenciam nos componentes fortemente vinculados à elementos práticos nos currículos dos processos formativos. Para isso, estudou-se um campo específico, a saber, a formação de professores de Educação Física, cujos elementos práticos constituem boa parte de sua identidade e configuração. Assim, buscou-se analisar, galgado nas considerações de formadores de certas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de São Paulo, qual tem sido o lugar da prática na formação inicial desse componente curricular.

Considera-se que analisar os processos curriculares na formação inicial é um dos elementos fulcrais para se compreender de que forma tem se constituído os currículos de Educação Física na educação básica, bem como qual tem sido a compreensão sobre esse componente curricular obrigatório ao longo da prática pedagógica. Em momentos de intensos processos de modificações e reformas curriculares no qual a atenção muitas vezes recai, sobremaneira, nos currículos da educação básica, entendemos que analisar os processos formativos seja um dos elementos que devem ser levados em consideração, uma vez que contribuem com a fundamentação das ações de docentes que irão desenvolver interpretações e ressignificações dos currículos, muitas vezes baseados nos saberes e nas experiências advindas de suas próprias formações.

Em termos de políticas públicas educativas no Brasil, tem-se destacado, nos últimos anos, proposições que buscam viabilizar perspectivas de reformas curriculares, via de regra destinadas à novas orientações nos currículos dos cursos de formação de professores. Parte dessas ações são vinculadas a elementos mais gerais e regulatórios, tais como estabelecimento de cargas horárias mínimas e máximas

em diferentes momentos, regulamentos de estágios curriculares obrigatórios, estabelecimento de formas de trabalho com as práticas como componente curricular (PCC), valorização de propostas de extensão universitária no interior da carga horária de algumas disciplinas (curricularização da extensão), entre outros (BRASIL, 2020; BRASIL, 2019; BRASIL, 2018).

Todavia, dentro de tal constructo baseado pelo ordenamento legal, não é possível ter dados suficientes que permitam de fato estabelecer currículos de formação fortemente ligados à realidade da prática profissional. Nesse sentido, trata-se fundamentalmente de currículos disciplinares, muitas vezes distantes de boa parte das ações vinculadas à esfera profissional, mas que em alguns momentos específicos buscam apresentar tal interlocução (a exemplo do que acontece nos estágios curriculares). De acordo com Borges (2008), essa estrutura curricular pode ser denominada de “modelo curricular acadêmico tradicional” o qual, por sua vez, é baseado em uma estrutura de racionalidade técnica, em que os elementos práticos são um momento de “aplicação” do que foi aprendido em outros momentos da formação, seguindo lógicas denominadas de aplicacionistas (SCHÖN, 2000). Cabe salientar que essa mesma lógica aplicacionista é encontrada em muitas visões sobre como implementar as políticas públicas curriculares atuais (RUFINO, 2021).

Um exemplo atual que pode ilustrar a problemática das reformas curriculares o Brasil no que corresponde ao campo da formação docente envolve a proposta de uma Base Nacional Comum para a formação, a BNC-Formação (BRASIL, 2019). A legislação vigente salienta o reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa. Apesar disso, esse documento demonstra poucos avanços sob o ponto de vista formativo, à medida que fixa suas diretrizes e orientações ao conjunto de aprendizagens essenciais elencadas pela BNCC (BRASIL, 2017), representando assim uma espécie de “compêndio” de conhecimentos a serem “adquiridos” pelo docente em sua formação. Ademais, tal documento (BRASIL, 2019) muitas vezes apregoa um discurso superficial e pouco crítico, ligado ao interesse de determinados grupos sociais que fazem lobby para questões específicas tais como uso de tecnologia na sala de aula, metodologias ativas, entre outros. Modificações nas concepções de estágios curriculares, por exemplo, não são debatidas, tornando-se as proposições esvaziadas de concretude prática e incoerentes com o que acontece em boa parte dos contextos formativos atuais.

Historicamente, segundo Souza Neto (1999) as concepções sobre prática ao longo dos currículos de formação de professores foram sendo modificadas, partindo-se da ideia de “prática como vivência”, para formas mais delimitadas de trabalho baseadas no estabelecimento de normas e diretrizes específicas, bem como regimentos e cargas horárias que foram se modificando à medida que a própria estrutura da formação foi sendo transformada, muitas vezes constituídas na perspectiva de “prática como aplicação”. Ainda nesse sentido, em currículos compreendidos como “profissionais” as dinâmicas práticas estão envolvidas de forma muito mais sedimentada e em todos os momentos dos processos formativos e não apenas na segunda metade do curso, como acontece com os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura no Brasil, por exemplo (BORGES, 2008).

Outro elemento histórico muito importante para se compreender o lugar da prática dentro das dinâmicas curriculares nos cursos de formação docente envolve o processo de universitarização e academicização do ensino. No Brasil, enquanto a formação de professores era oriunda das “Escolas Normais”, muitas das quais aconteciam dentro de escolas de educação básica, a prática estava de diversas formas presente de modo muito evidenciado, ainda que em uma lógica de “aprender fazendo”, por meio de um processo artesão (RUGIU, 1999). No entanto, à medida que a universitarização da formação foi sendo constituída (no qual o diploma de curso superior é parte representativa desse processo), a alocação das práticas passou a ser cada vez mais destinadas à momentos específicos, ocasionando aligeiramentos e rupturas ao longo desses processos.

Segundo Bourdoncle (2007) a inoperância da formação profissional acadêmica em compreender o lugar da prática no currículo tem suas raízes em fatores históricos consolidados desde sua criação. Para o autor, os saberes que sustentam a universidade e tangenciam a fundamentação da formação profissional estão baseados nos escritos de ‘autoridades’, isto é, os pesquisadores e investigadores. O lugar central da escrita é uma exigência do método predominante, o científico, regendo a lógica no qual esse sistema opera.

À medida que os ofícios e profissões passaram a necessitar de um processo de formação universitária, inúmeros problemas vieram em decorrência dessa nova configuração. Essa problemática foi mais proeminente dentro daquelas atividades que apresentavam forte vínculo com as situações contextualizadas e práticas, de mobilização de saberes vinculados ao corpo, focalizadas nas interações humanas e que enfatizam os componentes de racionalidade prática, no qual o ensino se enquadra. Dessa forma, a universitarização provocou inúmeras alterações na lógica formativa até então vigente.

De acordo com Formosinho (2009, p. 73), a universitarização da formação de professores pode ser compreendida como um processo de academicização tendo como principal objetivo transformar a formação inicial “numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno. Na lógica acadêmica, o estatuto está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação”. Ainda para esse autor, o processo de academicização não se adequa à formação docente voltada à concepção de escola básica para todos, bem como de multiculturalismo e inclusão, por focalizar uma lógica generalista baseada na especialização disciplinar.

O problema se reveste na lógica na qual a formação de professores tem sido amparada, pois ao se inserir dentro do campo acadêmico o processo de academicização da formação torna-se progressivamente subordinado às instituições universitárias as quais operam, via de regra, na lógica da ação tradicional do ensino superior. Formosinho (2009) exemplifica essa lógica por meio da estrutura orgânica da universidade, a organização do ensino, a formulação e desenvolvimento do currículo, a gestão das carreiras, entre outras, em detrimento da lógica que emana da realidade da prática profissional. Para o autor, essa lógica está baseada na compartimentação e fragmentação disciplinar, tornando-se difícil as possibilidades de articulações de caráter interdisciplinar. Além disso, esse ‘território disciplinar’ da formação é permeado pela lógica de aulas expositivas, distanciando-se de fundamentações oriundas das práticas profissionais. Dessa forma, não há articulação entre as ações de investigação e de ensino, a partir da hierarquização da primeira sobre a segunda, tendendo assim ao isomorfismo formativo, acirramento da competitividade por recursos, concepção de currículo como justaposição de disciplinas e práticas fragmentadas e desarticuladas do processo como um todo.

Especificamente com relação à Educação Física, podemos compreender que seu processo de formação profissional apresenta uma série de desafios tendo em vista responder de maneira mais efetiva aos ditames da prática profissional. De acordo com Kirk (2010), parte desses problemas se deve justamente ao processo de academicização da área, o qual se iniciou entre as décadas de 1960 e 1970, momento em que as qualificações básicas para o exercício profissional passaram de certificações diversas para os diplomas universitários. Tem-se assim a passagem de uma estrutura até então organizada por meio de pequenas associações, clubes esportivos, entidades específicas (federações, confederações, etc.), entre outros, para a institucionalização universitária com sua dinâmica arrolada ao processo de formação com forte base científica disciplinar, focalizado na transmissão de conhecimentos desenvolvidos por meio das pesquisas acadêmicas e ensinados nos cursos de graduação.

Uma das consequências desse processo se deu, por um lado, no aumento da carga horária dos cursos superiores e, por outro, na diminuição das disciplinas e atividades práticas (KIRK, 2010). A necessidade da academicização fez com que a formação galgasse maior status e reconhecimento científico, baseada na organização acadêmica das universidades, estruturada em disciplinas. Kirk (2010, p. 7, tradução nossa) aponta: “à medida que esse processo de academicização se desenvolveu, o espaço na grade curricular para as experiências práticas das atividades físicas se tornou cada vez mais comprimido”. Esse processo repercutiu em profundas alterações na organização da formação de professores de Educação Física, o qual passou a ser considerado o modelo hegemônico de formação, apesar das críticas suscitadas.

Especificamente no contexto brasileiro, Betti e Betti (1996), ao analisarem as mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de Educação Física no país, apresentam que, de modo semelhante, o processo de academicização da formação se deu a partir da transformação de um modelo de currículo tradicional-esportivo (centrado nas disciplinas denominadas práticas), para um modelo de orientação técnico-científica (focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos correlatos e na aplicação dos conhecimentos nos contextos práticos). Como implicações desse

processo pode-se destacar que se ampliou as diferenças entre conhecimentos ditos ‘práticos’ daqueles intitulados ‘teóricos’, ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação profissional, a qual se distanciou da realidade da prática profissional usualmente empregada dentro do campo da Educação Física de modo mais amplo. Essa configuração formativa apresenta profundas implicações para a prática profissional, as quais devem ser mais exploradas cientificamente nos mais diversos domínios.

Tendo em vista a falta de lugar para a prática no interior dos processos formativos universitários é fundamental que possamos repensar novas estruturas capazes de propor alterações significativas à lógica vigente. Schön (2000) é enfático ao propor que o design para uma formação profissional coerente localiza em seu centro o ensino prático reflexivo, estratégia fundamental para a ligação entre os mundos da universidade e da escola.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi analisar como as dinâmicas curriculares que compõem os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física tem compreendido o lugar da prática, bem como qual tem sido o espaço destinado à tematização das diferentes práticas corporais relacionadas ao âmbito da cultura corporal de movimento ao longo desse processo.

MÉTODOS

A tipologia do estudo pode ser caracterizada, levando-se em consideração o objetivo geral, bem como o recorte metodológico adotado, a partir do enfoque qualitativo, por meio de um estudo do tipo descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2011; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse constructo, imergimos em um contexto específico de investigação, buscando compreendê-lo em profundidade, embora tais dados não podem ser generalizados para outros ambientes sem a devida compreensão contextual concernente.

Contexto de investigação

O contexto de investigação adotado, tendo-se como base o objetivo geral do estudo foi situado como lócus de pesquisa as universidades públicas do Estado de São Paulo com cursos de formação em licenciatura em Educação Física. Por se tratar de um recorte específico, como salientado, os dados encontrados não tem como intuito serem reprodutíveis em outros contextos.

Todavia, trata-se de um contexto de investigação importante. As universidades públicas paulistas desempenham nacional e internacionalmente, papel de relevância acadêmica e científica. Nesse sentido, investigar os desafios e as possibilidades advindas de professores formadores dessas IES pode elucidar uma série de questões que envolvam o âmbito formativo no campo da Educação Física.

Para isso, inicialmente selecionou-se as IES públicas paulistas com cursos de Educação Física na modalidade de licenciatura. Chegou-se a seis instituições: Universidade de São Paulo – USP, Universidade de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Estadual Paulista – Unesp nos campi Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro. Assim, compuseram o contexto investigativo seis IES, sendo cinco estaduais e uma federal.

Contexto de investigação

Seguindo o delineamento do recorte de pesquisa, buscou-se entrevistar participantes cujas atribuições, além dos processos de pesquisa científica e de extensão e administração universitária, desenvolvessem atividades de ensino e formação de novos profissionais no campo da Educação Física. Para isso, seguindo as indicações de Formosinho (2009), buscamos investigar professores formadores que apresentavam vinculação com componentes curriculares com forte relação com a prática profissional. Segundo esse autor, a academicização da formação profissional fez com que muitos formadores se afastassem de discussões ligadas à prática de modo geral. Portanto, como recorte de pesquisa procuramos investigar alguns docentes das disciplinas ligadas aos estágios curriculares supervisionados, as práticas de ensino e as didáticas específicas. Segundo Formosinho (2009, p. 82): “o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição”.

Sendo assim, para a seleção dos professores formadores seguimos alguns critérios, a saber: serem professores regularmente vinculados às instituições públicas do Estado de São Paulo em cursos de graduação em licenciatura em Educação Física (universidades federais ou estaduais) com regimes de dedicação exclusiva tanto à docência quanto à pesquisa; serem professores das disciplinas de estágio e/ou prática de ensino, seguindo a concepção de professores formadores de Formosinho (2009), apresentando articulações entre os contextos formativos tanto da universidade quanto da escola; estarem envolvidos em projetos de pesquisa relacionados às práticas pedagógicas da Educação Física e/ou da formação de professores; terem experiência com a docência no nível superior há, pelo menos, dez anos, podendo ser considerados como professores experientes (HUBERMAN, 1995).

Além de ministrarem disciplinas de estágio, prática como componente curricular, didática, práticas de ensino, entre outras, eles também apresentavam vínculo com programas institucionais a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e residência pedagógica, caracterizando-se como importantes fontes de dados a nosso objeto de estudo. Após contato prévio e aceite, os participantes foram entrevistados em seus locais de trabalho em dias e horários agendados com cada um. Nessa seleção, após contato prévio e agendamento das entrevistas participaram sete professores formadores. Cabe salientar que a escolha, conforme explicitado, se deu a partir do modo intencional não-probabilístico seguindo os preceitos de Oliveira (2001).

No total, participaram do estudo sete professores formadores sendo quatro mulheres e três homens com idades entre 35 a 49 anos e tempo de docência médio de 13 anos. Por conta dos critérios éticos assegurados, as identidades dos participantes foram preservadas de modo que os denominamos de “Formador” com o número proveniente da ordem de realização das entrevistas (de 1 até 7).

Instrumento

O roteiro de entrevista semiestruturada foi organizado em quatro eixos: o primeiro vinculado às concepções de formação, o segundo relacionado às concepções de egresso e de perfil profissional, o terceiro articulado aos saberes valorizados tanto pelo campo acadêmico quanto pela prática profissional na escola e o quarto e último eixo representado pelos desafios e possibilidades apresentadas pela formação atualmente. Em todos os eixos o mote do delineamento se referiu à relação entre formação e prática profissional de professores de Educação Física e os desafios curriculares provenientes desse processo.

O tempo médio de realização de cada entrevista foi de uma hora e 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para as análises. O roteiro semiestruturado seguiu os direcionamentos presentes na literatura, particularmente no que corresponde ao caráter abrangente na obtenção das informações (MARCONI; LAKATOS, 1982). Foi possível também por meio desse instrumento evitar o direcionamento unilateral das respostas (TRIVIÑOS, 1987) à medida que se estabeleceu um diálogo de perguntas e respostas, mas que eventualmente pode gerar novos apontamentos e questionamentos que não estavam previamente contidos no roteiro.

Análise e produção dos dados

Com relação ao processo de análise dos dados concernentes às entrevistas, procedemos à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1991). Na primeira fase, após transcritas, as entrevistas foram preparadas estabelecendo-se o corpus de análise. Posteriormente, realizamos a leitura flutuante e elencamos os possíveis indicadores. Em um segundo momento, procedemos à criação das unidades de registro e de contexto. No terceiro momento, estabelecemos as categorias (categorização e inferência), com base no processo desenvolvido nas etapas anteriores. Para o tratamento dos dados contamos com a ajuda do software NVIVO (versão 11.0).

Todos os procedimentos éticos envolvidos com a realização de pesquisa científica foram rigorosamente seguidos. O trabalho foi submetido e aprovado no Comitê de Ética da instituição de origem dos pesquisadores sob o número 34549014.400005465. Todos os participantes, formadores das universidades, tiveram seus direitos éticos assegurados, bem como seguimos todos os protocolos destinados à realização de estudos no campo da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas com os professores formadores participantes do estudo, após submetidos à análise de conteúdo, geraram duas grandes categorias. A primeira foi intitulada “o contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física”. A segunda categoria, por sua vez, denominou-se “as práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos currículos e processos formativos no campo da Educação Física”. Cada uma dessas categorias será analisada separadamente a seguir.

O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física

A primeira categoria analisada se referiu às compreensões dos professores formadores com relação ao lugar que os aspectos práticos têm ocupado nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física. De modo geral, apesar da lógica da racionalidade prática (SCHÖN, 2000) não ser a tônica que reveste o processo formativo, existem momentos nos quais as práticas têm sido valorizadas. Esses contextos de prática vinculados ao processo formativo refletem a importância que essas situações apresentam para a constituição da profissionalidade docente, do desenvolvimento de saberes alicerçados na profissão, da transformação do habitus de aluno para o habitus profissional, da ressignificação das concepções e práticas profissionais, da aquisição de novas representações sobre as condutas práticas a serem exercidas, entre outros aspectos provenientes dessa contextualização.

As situações de prática nos currículos dos processos formativos iniciais estão alicerçadas em momentos específicos, principalmente vinculadas aos estágios curriculares supervisionados. Além desse momento crucial e bastante valorizado pelos participantes, outras situações formativas também foram destacadas, a exemplo de algumas disciplinas do currículo que têm conseguido exercer esse diálogo com o contexto profissional, algumas iniciativas de propiciar formas de abordar as Práticas como Componente Curricular (PCC) no interior da formação, disciplinas vinculadas à conteúdos práticos específicos da Educação Física (tais como aquelas vinculadas à certos fundamentos esportivos, ou ligadas à escola e à Educação Física escolar), alguns trabalhos por meio de projetos, inclusive interdisciplinares, a exemplo de projetos de curricularização da extensão universitária (BRASIL, 2018), entre outros. Todas essas iniciativas, apesar de não serem capazes de propiciar uma nova leitura ao anacronismo que reveste e caracteriza os processos formativos na universidade, ao menos oferecem importantes indicações de possibilidades concretas de desenvolvimento da prática como eixo que estruture a formação inicial docente.

Os formadores consideraram os momentos em que existe a presença consolidada de situações vinculadas à realidade da prática profissional na Educação Física como fundamentais para que o processo formativo possa ocorrer de forma qualificada, adequada, articulada e consonante com as situações comumente vinculadas à prática pedagógica. Enquanto determinados grupos de formadores podem privilegiar contextos de fundamentação teórica mais sobressalentes ou mesmo enfatizando-se a vinculação da promulgação da pesquisa básica como eixo estruturador do currículo, docentes que apresentam articulação mais próxima com o campo profissional (a exemplo dos participantes entrevistados) acabam por valorizar as situações em que os alunos são apresentados à realidade prática de forma mais efetiva. Nesse sentido, o Formador 1 salientou: “nós colocamos diferente, nós valorizamos a experiência prática, a experiência profissional, nós valorizamos outras coisas que são importantes para a formação”. Esse mesmo participante, ao destacar o papel crucial das situações práticas para a formação ainda ressaltou:

Quando a gente vai nessa via de falar para os alunos quais os cuidados a gente pergunta: o que você tem que levar daqui? O que você aprendeu na pedagogia? O que você aprendeu na história da educação? Na psicologia da educação? História da didática? Que são disciplinas fundamentais para mostrar para os alunos o ideal que nós temos aqui, essa formação toda, de teorias da Educação Física, teorias da educação, como cartas na manga, entender um pouco do plano de ensino, que eu tenho que considerar as “n” variáveis, mas vocês têm que estar preparados para encontrar contextos e saber interagir nesse contexto. Como? Só pela prática! Isso é a importância da prática. E de repente eu saio, vou para uma escola de periferia ou uma escola particular na

qual eles me impõem determinadas coisas e eu vim para fazer outra coisa baseado em outra teoria (FORMADOR 1).

A consideração dos momentos de aproximação com a prática profissional tende a ser uma das situações de maior importância para a formação de professores de acordo com os participantes ao permitir com que os alunos de fato apresentem uma leitura crítica do contexto e da realidade profissional a ser exercida após concluído o processo formativo inicial. Esse processo, para o Formador 2, por exemplo, se refere à proposição de “uma série de atividades que permite um modelo de aproximação entre escola e universidade”. De modo semelhante, o professor 6 destacou: “essa aproximação garante um segundo passo que é esta discussão de uma formação profissional, que parta tanto da escola quanto da universidade”. Apesar de ainda atrelada ao campo acadêmico, a formação inicial de professores tem sido repensada a partir de um eixo estruturante que permita a navegação por meio da articulação efetiva entre esses dois campos, o acadêmico e o profissional, tendo em vista suas parcelas de responsabilidade e importância para a concretização desse processo (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2012; BORGES, 2008; BORGES; DESBIENS, 2005; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Ao romper com a lógica de formação acadêmica disciplinar atrelada à estrutura da racionalidade técnica os currículos profissionais buscam fomentar o processo formativo com elementos que o alicerce claramente na realidade do trabalho docente, proporcionando maior aproximação com o campo profissional em diferentes momentos e evitando-se, entre outras coisas, o choque de realidade muitas vezes vivenciado quando da inserção na prática profissional. Não se trata de se embasar a formação inicial de professores na lógica profissionalizante tão presente na formação profissional em alguns contextos educativos, a qual muitas vezes é baseada em um arquétipo formativo estruturado através do “aprender fazendo” (RUGIU, 1999) e da reprodução das ações exercidas por um ‘mestre’ (professor) que domina os ‘macetes’ e as ‘filigranas’ do ofício. De fato, currículos profissionais devem compreender a importância fulcral da prática na composição da profissão a ser exercida sem diminuir o valor do processo formativo com as fundamentações teóricas, as bases científicas e os processos investigativos presentes no campo acadêmico. É nesse ‘diálogo’ mais profícuo entre o campo acadêmico e o campo profissional que a formação docente deve ser construída.

Ao compreender a importância da valorização dos contextos de prática profissional no interior da formação inicial na Educação Física, a Formadora 4 considerou que esse processo é rico e profícuo para a constituição da profissionalidade docente. Para essa entrevistada:

Essas coisas de laboratório são interessantes, você aprende uma porção de coisas, mas você estar na escola você vai ver tanta coisa lá, tantos desafios, como que acontece, como que você lida com isso e que isso vai te dando uma série de questionamentos, vai te dando uma série de informações e vai te fazendo refletir: “como é que vou lidar com isso né?” E de uma certa forma vai te dando subsídios para construção da sua identidade profissional (FORMADORA 4).

De modo semelhante, o Formador 2, ao considerar os processos de imersão na realidade profissional, destacou: “se a formação fosse exclusivamente teórica seria possível que a gente ficasse num mundo idealizado. Mas, ao proporcionar a aproximação com a prática, muitas entradas e saídas do campo, a formação passa a confrontar o que se aprende na prática com aquilo que se vê na universidade”. Esse processo de confrontação com a realidade, mesmo não sendo destituído de conflitos e dificuldades, pode ser um elemento decisivo para a constituição da identidade profissional e da construção de elementos que permitam ao aluno decidir por seguir ou não a carreira docente.

Também não se deve incorrer ao erro de considerar o processo formativo apenas em seu viés prático sobre o ponto de vista da realização de um conjunto de ações que não sejam permeadas pela reflexão e análise crítica. Na Educação Física esse modelo de currículo é denominado de ‘tradicional-desportivo’ (BETTI; BETTI, 1996), o qual tem sua estrutura em atividades práticas de certas modalidades esportivas com forte delineamento de formação artesanal, baseada na prática. Essa lógica formativa está galgada não na valorização do constructo da prática profissional em sua complexidade de variantes, mas na reprodução de movimentos e técnicas esportivas aprendidas por meio de pessoas mais experientes (os docentes universitários) em uma visão baseada na reprodução, podendo ocasionar perda de legitimidade social. Isso foi exemplificado pela Formadora 3:

Quando o aluno percebe na faculdade que ele quase não tem aula prática, por exemplo, que ele não vai jogar, que ele não vai dançar, que ele não vai lutar, mas que ele vai além disso né, compreender o fenômeno da luta, compreender o que é a dança no contexto escolar, etc., eu acho que ela já dá conta de desmistificar um pouco esse senso comum que entende que o professor de Educação Física só joga! Que ele é o prático, é o que faz. Quando ele entra na universidade e percebe que adjacente a esse fazer tem uma série de outras coisas eu acho que já é uma possibilidade, já é um caminho pra gente dizer para o aluno 'Olha, o professor de Educação Física não apenas joga'. É muito mais do que isso né? (FORMADORA 3).

A desmistificação do papel social da formação para a constituição da profissionalidade docente na Educação Física é fundamental e, entre outros fatores, perpassa pelo seu processo de valorização e fortalecimento de sua legitimidade. Todavia, existe o equívoco eminente de tal perspectiva viabilizar uma estrutura curricular na qual a lógica prática é suplantada pelo modelo de orientação científico e aplicacionista, baseado nas evidências do âmbito acadêmico e na aplicação dos postulados científicos, também denominado de modelo de orientação técnico-científica (BETTI; BETTI, 1996), focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos correlatos e na aplicação dos conhecimentos nos contextos práticos.

Essas estruturas formativas, ora voltadas à prática tradicional-esportiva, ora focalizadas na abordagem técnica-científica, não são capazes de fundamentar a formação em uma visão de profissão a qual é estruturada por meio da racionalidade prática (NÓVOA, 2022; NÓVOA, 2017). Historicamente, podemos destacar como implicações desse processo a ampliação das diferenças entre os conhecimentos ditos 'práticos' daqueles intitulados 'teóricos', ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação profissional, a qual se distanciou da realidade da prática usualmente empregada dentro do campo da Educação Física de modo mais amplo.

Nesse encaminhamento, Rufino e Souza Neto (2020), consideram importante incluir, a partir de uma visão contemporânea, estruturas formativas baseadas em currículos profissionais, arraigados ao movimento de profissionalização do ensino, os quais permeiam novos processos de configuração que necessitam de maiores análises e proposições dentro da Educação Física. A partir dessa nova configuração necessária à formação profissional emerge a exigência de outras compreensões acerca da prática pedagógica e de como ela pode ser desenvolvida nos processos formativos no que tangencia a formação inicial.

Parte desse entendimento sobre a prática deve ser caracterizado por novas formas de se compreender as Práticas como Componente Curricular (PCC). Esse elemento fundamental e ainda dificultoso de se valorizar a prática no interior do processo formativo foi destacado pela Formadora 5, por exemplo, que frisou:

Quando as diretrizes curriculares de 2002, que foram atualizadas em julho de 2015 inseriram no currículo 400 horas de estágio e 400 horas de prática houve toda uma interpretação sobre o que eles queriam dizer com aquelas práticas, essas são as Práticas como Componente Curricular, as PCC (...) então quando as diretrizes de 2002 colocaram isso eu acho que foi uma maneira, um modo de se pensar uma certa institucionalização, uma formação de que a dimensão da prática já estivesse presente desde o início do curso, porque quando isso surgiu, e ainda não é claro, a ideia era que não existissem disciplinas para isso, mas que essas 400 horas permeassem as disciplinas do curso de desde o primeiro ano (FORMADORA 5).

A eficiência e o sucesso da proposição de possibilidades de se abranger de modo coerente as PCC perpassa por novas formas de se compreender a prática e sua racionalidade no interior da formação inicial. As dificuldades ainda presentes em se compreender e se estruturar as PCC demonstram a própria limitação dos currículos com forte base disciplinar em romper com essa lógica aplicacionista tendo em vista a fundamentação da racionalidade prática como eixo estruturador do currículo. Como salientam Souza Neto e Silva (2014), trata-se de se resgatar a prática como referência da formação, buscando assim superar as dicotomias existentes com relação às PCC nos processos formativos iniciais.

Apesar de todas essas dificuldades, a maior parte das análises dos formadores esteve de fato atrelada às compreensões sobre o estágio curricular supervisionado. De acordo com eles, no interior do processo formativo inicial, o estágio desempenha um papel fundamental de aproximação com a realidade profissional, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à

prática, bem como a mobilização de saberes direcionados ao exercício do trabalho. Embora negligenciado e/ou desvalorizado em muitos contextos, tem-se nesse momento do processo formativo a possibilidade da compreensão de ao menos parte da realidade a ser exercida após a formação inicial, sendo um elemento fundamental na composição dos currículos. Nas palavras da Formadora 5, por exemplo:

No caso do papel do estágio na formação, eu acho que ele é fundamental! É difícil ser professor de estágio! Porque o estágio tem um papel quase que de síntese de uma formação que vai se fazendo... porque não é o momento que você vai aplicar o que você estudou lá, não é isso, mas é o momento em que você vai colocar em circulação uma série de conhecimentos que às vezes na sua graduação, o aluno em formação, ele tem uma disciplina lá no início que tratou de questões do desenvolvimento corporal das crianças, por exemplo. Se aquele professor teve o olhar de relacionar teoria e prática pode ser que tenha sido uma disciplina muito rica. Aí alguns anos depois ele vai lá para o estágio, ele vai ter que de alguma forma mobilizar aquilo para olhar para aquele fenômeno em ação o tempo todo, mas sem estar descolado dos conhecimentos (FORMADORA 5).

De forma geral, os participantes consideraram o estágio como momento formativo fundamental para a compreensão da prática profissional dos professores de Educação Física na escola. Nesse direcionamento, eles evitaram estabelecer uma visão “aplicacionista” acerca do papel do estágio na formação, inclusive se opondo à essa perspectiva, por meio da consideração explícita da fundamental necessidade de se articular fundamentações teóricas com as ações práticas nas estruturas dos processos formativos. A crítica à concepção aplicacionista encontra respaldo na literatura justamente por compreender os momentos de estágio como eixo articulador da formação, sendo este um processo de construção de saberes e não apenas de sua aplicação por parte do profissional (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; SCHÖN, 2000). Segundo o Formador 6:

É isso que eu digo: você se depara com o que é real, não tem nada criado ou montado pra você se sentir bem e gostar daquilo... não é uma aula prática que você faz com os colegas aqui dentro, também é muito diferente de você trazer um grupo de crianças pra a universidade pra poder ter aula, então é assim, é você se deparar: ‘olha, o que você vai encontrar quando você entrar na escola é isso’. Não tem um cenário que foi montado. Então eu acho que o estágio é a disciplina que promove essa condição, de fato! (FORMADOR 6).

Nesse intuito, o estágio desempenha um papel articulador central ao processo formativo, tendo em vista a possibilidade de construção, mobilização e de ressignificação de saberes. Além disso, esse momento é crucial no sentido de provocar mudanças de comportamento e de postura do aluno em formação ao não mais ser compreendido como um estudante e nem como o docente responsável, mas um profissional em formação. Sobre essa perspectiva a Formadora 7 frisou: “eu acho que o estágio ele tem que dar conta disso, também! Uma mudança de postura... eu acho que em grande medida a gente consegue”. Como alerta Benites (2012), trata-se de um processo de transformação que requer a consideração de uma série de elementos tendo em vista a mudança de perspectiva entre ser aluno e o tornar-se um profissional, no qual a mediação exercida pelo contexto do estágio se traduz como locus de formação, apesar da dificuldade proveniente do reconhecimento desse papel. Partindo de assertiva semelhante, a Formadora 7 salientou:

O estágio exerce um papel central na formação de modo que ele pode contribuir para a relação dos conhecimentos. A princípio, o estágio é um espaço e um tempo de formação para esse aluno no qual ele tem um contato direto com o seu futuro campo de atuação, onde efetivamente o processo de ensino e aprendizagem vai acontecer (...) é quando ele pode integrar de forma progressiva, de forma gradativa, de forma orientada nesse futuro campo de atuação a integração de conhecimentos práticos, experiências, vivência junto com os professores que já estão em exercício, junto com os alunos [da escola], que é um público no qual ele vai trabalhar. Então, é um momento crucial na formação e vai além da aprendizagem da prática pedagógica em si (...). O estágio é um campo de conhecimento no qual o aluno tem a possibilidade de adquirir, de transformar os conhecimentos que ele vem se apropriando, que ele vem construindo. Muitas vezes o estágio é visto somente como a prática do curso, não é visto também como um espaço de produção de conhecimento! Claro que para isso é importante que em primeiro lugar esse estudante se coloque numa situação efetivamente participativa, que ele tenha um olhar investigativo para com o que ele está observando ou ele está atuando e não seja uma mera observação né, ou cumprimento de horas, ou seja, não se configura apenas como um processo burocrático de exigência para ele obter o título de licenciado (FORMADORA 7).

Quando o processo de estágio acontece e vai além da perspectiva burocrática e cartorial ou do simples cumprimento das leis que vigoram nesse sentido, inúmeras contribuições podem ser assinaladas. O estágio apresenta-se como um momento decisivo para a formação, possibilidade no qual o aluno em fase de graduação consegue de fato discernir de modo mais claro se pretende seguir a carreira docente no ensino da Educação Física ou se não se identifica ou não almeja prosseguir nesse percurso profissional. Essa consideração pode ser exemplificada pela fala do Formador 6:

Porque a concepção que ele entra sobre a área da Educação Física não tem sido mudada ao longo do curso. Mesmo na licenciatura! Eu vejo que onde isso acontece com uma incidência um pouco mais forte é quando ele vai para o estágio. Aí eu tenho ouvido relatos assim 'olha professor, o estágio me fez ter a certeza de que eu quero ser professor de Educação Física e muitas coisas que eu aprendi aqui eu não deveria ter dado tanto valor que eu dei no momento em que eu estava me formando, que eu estava tendo a disciplina' (FORMADOR 6).

Por se tratar de um processo de contato mais direto com a realidade, mesmo que mediado e acompanhado, o estágio curricular supervisionado tem se apresentado como uma possibilidade eminente e talvez uma das mais significativas de compreensão da prática nos currículos dos processos formativos na Educação Física. Esse componente curricular, por definição, apresenta forte tradição com a cultura de interface entre formação e prática profissional, apesar de historicamente fomentar um lastro de condução e fundamentação ora tendencioso à visão de reprodução de modelos e traços oriundos do constructo artesanal, ora vinculado à perspectiva aplicacionista de ser o momento de "aplicação" de todo o conjunto de conhecimentos apreendidos durante o desenvolvimento do curso de graduação. Mudanças nos papéis do estágio perpassam pela transformação das compreensões acerca de sua importância fundamental para o processo formativo, além de ser necessário o desenvolvimento de formas mais coerentes de abordagem desse componente com a perspectiva de profissionalização do ensino para sua realização.

Com base nas considerações dos participantes é possível compreender que o modelo que rege a organização curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil, ao menos nas IES investigadas, baseia-se na lógica disciplinar e no modelo curricular acadêmico tradicional. Contudo, iniciativas individuais, bem como algumas propostas institucionais, considerando-se também apontamentos existentes nas políticas públicas, ainda que não sejam capazes de apresentar outros paradigmas na construção curricular, ao menos oferecem iniciativas, subsídios e possibilidades de certas intersecções em se compreender elementos galgados na racionalidade prática e na cultura profissional de valorização das práticas profissionais no interior dos currículos.

Na perspectiva de transformação do eixo legitimador do processo formativo e da valorização da prática profissional dentro do contexto da formação inicial, o estágio curricular supervisionado torna-se o núcleo no qual boa parte da formação está alicerçada. Essa consideração, como ilustra Tardif (2012), aponta para a promulgação de currículos profissionais que levem em consideração toda a complexidade e pertinência dos saberes da experiência para a constituição da profissionalidade docente. Ainda para esse autor:

Num plano mais global, podemos afirmar que aquilo que chamamos de movimento de profissionalização do ensino há 30 anos consiste, basicamente, numa redescoberta do valor e da importância da prática profissional como fonte do saber de experiência, saber este considerado como fundamento da competência profissional dos docentes de profissão. É por essa razão que a visão profissional da formação dos professores propõe ancorá-la de preferência na prática profissional e não simplesmente nos conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Por certo, não se trata de negar a importância desses últimos conhecimentos, mas sim de coloca-los a serviço do aprendizado da prática profissional e da aquisição do saber de experiência (TARDIF, 2012, p. 28).

Uma visão profissional de formação de professores está baseada na potencialidade de valorização da prática como locus formativo seminal, cuja égide se baseia em sua diversidade e complexidade características e específicas desse campo, bem como na constituição dos saberes experienciais construídos nesse processo. Almeja-se, assim, a construção de currículos que sejam alicerçados e ancorados na prática profissional, de modo que as demais manifestações vinculadas ao

campo acadêmico (saberes disciplinares, conhecimentos universitários, fundamentações teóricas, pesquisas de base, etc.) buscam fomentar a constituição da profissionalidade docente dentro da lógica presente no campo profissional. O estágio curricular supervisionado, nessa perspectiva, torna-se o centro da formação e não a ‘periferia’ do processo como acontece em muitos contextos. Enquanto esse componente curricular não for assumido como condição prioritária ao processo formativo, as propostas de transformação da formação resvalarão em dificuldades que impedirão sua constituição efetiva.

As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos currículos e processos formativos no campo da Educação Física

A segunda categoria, por sua vez, relacionou-se com a reflexão acerca das especificidades da Educação Física e como elas devem perpassar os processos de formação docente para sua efetivação. Assim, procurou-se compreender de que forma as práticas corporais e a cultura corporal de movimento podem estar integradas aos processos formativos segundo os formadores entrevistados. Esse contexto apresenta-se como central, uma vez que parte significativa das análises dos participantes convergiu para a importância que as especificidades da Educação Física apresentam para a consolidação da formação profissional. Além disso, foi também ressaltado as dificuldades desse processo, tendo em vista a grande magnitude de práticas corporais existentes e a amplitude de possibilidades de ensino das manifestações da cultura corporal de movimento no interior do processo formativo.

Nesse sentido, segundo a Formadora 7, é preciso que se compreenda a complexidade com que a formação na Educação Física deve estar baseada. Para essa docente: “é uma formação que eu penso que ela é complexa, a formação em Educação Física. Aliás, a formação do professor, eu penso que ela é complexa! E a Educação Física, nós vamos ter as nossas particularidades dentro desse contexto”. Ainda para essa formadora:

O professor de Educação Física, é um profissional que tem como função precípua integrar o aluno na cultura corporal de movimento de forma que esse aluno possa se apropriar criticamente dessa cultura, dessa parcela da cultura humana e que tenha condições também de não só usufruí-la, mas também de transformar essa cultura (FORMADORA 7).

De acordo com o Formador 1, a concepção de cultura corporal de movimento, a qual se liga à valorização dos aspectos pedagógicos e socioculturais no interior do processo formativo para a docência na Educação Física, é a que mais se coaduna com uma formação profissional crítica e reflexiva, capaz de possibilitar que os docentes se tornem profissionais que dominem as especificidades de sua área de atuação. Para ele, o campo acadêmico, ao empreender sua análise com relação ao perfil do profissional a ser formado, deveria ter claramente estabelecido a importância das manifestações corporais para o trabalho pedagógico nas escolas. Nesse sentido, ele considerou:

Qual profissional nós vamos formar? Bem, de qualquer jeito, aquela formação que nós tínhamos um bom técnico trabalhando, ia muito bem. E depois deixou de trabalhar porque a ideia era desenvolver outras questões, tratar de outras vertentes na Educação Física e, muitas vezes, como a gente não tinha um norte e foi o momento que eu também fui pra escola, pra onde a gente vai? Se eu não posso trabalhar essencialmente o esporte dentro da escola mais? Se eu preciso olhar para a cultura corporal de movimento, para essa ideia toda do ser humano dentro das suas diversidades, entender isso, ter um plano individualizado para atender a alguns sujeitos e trabalhar com essa ideia da diversidade, de incluir o sujeito respeitar as individualidades e no tecnicismo a gente não aprendia isso. Qual o profissional que eu vou formar? É um profissional que tem que entender não só do seu corpo em si, mas tem que entender do ser humano, tem que se apropriar do seu corpo, mas entender como fazer isso dentro de um contexto social... histórico e social (FORMADOR 1).

A problematização ressaltada pelo Formador 1 se apresenta como uma das questões mais importantes atualmente tendo em vista a consolidação da legitimidade social da Educação Física dentro da cultura escolar brasileira, também destacada por Bracht (2010): à medida que a diversidade de práticas corporais foram sendo paulatinamente incorporadas no discurso pedagógico da Educação Física e, conseqüentemente, introduzidas nos currículos dos cursos de formação docente, novos desafios foram sendo introduzidos ao campo.

Enquanto a tônica era o ensino do esporte, sobretudo de algumas modalidades esportivas coletivas, dentro do modelo esportivista (KIRK, 2010), por mais excludente ou limitado que isso pudesse ser, havia claramente estipulado o que se deveria ensinar de cada esporte e em cada ano. Com a introdução de uma variabilidade cada vez maior de práticas corporais essa organização interna da disciplina, bem como da formação docente intensifica sua complexidade. Ensinar as diferentes ginásticas, esportes, danças, lutas, brincadeiras e jogos, práticas corporais de aventura, entre outras, embora seja de muita riqueza cultural, envolve uma ampliação da formação e do domínio de um amplo conjunto de manifestações corporais, os quais a formação precisa ser capaz de estruturar e organizar em termos de currículo dentro de suas dinâmicas formativas diversas.

Assim, historicamente, o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física sofreu inúmeras críticas, quer fossem fundadas na reprodução dos movimentos ginásticos, ou nas concepções higiênicas e eugênicas, quer fossem voltadas para o rendimento esportivo com a valorização da prática de algumas modalidades esportivas (BRACHT, 2010). Tais pressupostos fazem parte do contexto histórico da Educação Física e foram largamente debatidos pela área.

Com o advento dos movimentos que renovaram as fundamentações teóricas que subsidiavam a Educação Física, sobretudo a partir de meados dos anos de 1980, novas perspectivas passaram a desempenhar papéis importantes em sua estruturação didática, como, por exemplo, a preocupação com a formação do professor para atender as demandas educacionais e a prática pedagógica diante de um conteúdo escolarizado, para além do esporte. Entretanto, Bracht (2010) salienta que muitas dessas propostas emergentes na década de 1980 e que atualmente são consideradas parte integrante da composição de aportes norteadores para a Educação Física brasileira, ficaram restritas apenas ao nível das proposições teóricas (campo acadêmico). Em diversos contextos vinculados ao campo profissional (educativo), as práticas permaneceram alocadas nas antigas perspectivas, carregando de forma pouco veemente as ‘marcas’ das proposições advindas do movimento renovador da área.

Ainda segundo Bracht (2010), um dos indicativos que se tem sobre esse fato ocorreu em torno de que parte das críticas à perspectiva tradicional, advindas do meio acadêmico, foram proferidas sem haver proposições claras e coerentes que compreendessem a prática profissional dos professores em seus diversos contextos de atuação, não se isentando desse cenário possíveis deficiências dos cursos de formação, evidentemente. O mote desse dilema é um dos fatores que mantém o reconhecimento de que a Educação Física no Brasil apresenta pouca legitimidade social, sendo muitas vezes entendida como uma ‘atividade’ e não um ‘componente curricular obrigatório’ que pode implicar na aprendizagem. Esse aspecto se coaduna com a herança histórica da área e seu esforço em romper com aquilo que se constituiu historicamente na chamada “crise de identidade”, ou seja, a deflagração de posições diferenciadas a respeito do campo e do objeto de estudo da Educação Física.

Nesse sentido, historicamente, a proposição de currículos vinculados à perspectiva tradicional-esportiva (BETTI; BETTI, 1996), longe de oferecer pressupostos críticos e reflexivos vinculados ao referencial da cultura corporal de movimento, ao menos apresentava claramente os conteúdos a serem trabalhados e a forma de desenvolvimento do trabalho docente nas aulas de Educação Física, apesar de sua lógica vinculada ao movimento de esportivização e ao modelo de ensino ‘artesanal’ para essas práticas. A transformação das bases curriculares no campo formativo para os currículos de orientação técnico-científica (BETTI; BETTI, 1996), apesar de oferecer uma ampliação dos pressupostos científicos, baseados em evidências elaboradas pela ciência, ao academicizar a formação, acabou por desvalorizar a forma de se trabalhar com as práticas corporais no interior do campo profissional nas escolas. Esse processo gerou uma ‘lacuna’ para a prática profissional, justificada por alguns autores pela máxima do “entre o não mais e o ainda não” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Segundo Rufino Benites e Souza Neto (2017), em termos históricos o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física sofreu inúmeras críticas, haja vista os processos de desvalorização pelos quais esse componente curricular passou ao longo do tempo. Essa situação pode ser compreendida por uma série de ações, a exemplo da possível retirada dessa disciplina no currículo do Ensino Médio e o debate aflorado a partir dessa situação.

De acordo com os formadores, a relação entre teoria e prática no interior da formação exige que se compreenda as manifestações da cultura corporal de forma mais ampliada, as quais carregam

em sua natureza e constituição tanto aspectos vinculados ao desenvolvimento de atividades, do movimento e da ação em si, quanto de construções sociais e históricas que as legitimam sob o ponto de vista conceitual, teórico e cognitivo. Para a Formadora 5, a compreensão de modo mais perene sobre a importância das manifestações da cultura corporal de movimento requer mudanças consideráveis na lógica que tangencia a formação de professores. Deve-se buscar maior articulação entre teoria e prática e desenvolver olhares críticos e reflexivos voltados à complexidade de perspectivas arroladas às práticas corporais para seu ensino de modo qualificado na escola. Para essa professora:

A relação teoria e prática é um eixo fundamental. E outro seria isso, romper com essa visão muito simplista das práticas corporais. Esse é o nosso grande objeto de estudo! Romper com a visão simplista seria estudar esses fenômenos nas suas múltiplas possibilidades... na sua dimensão sociológica, na sua dimensão da técnica... histórica... na sua dimensão de gênero... as relações de exclusão... Nossa! É muita coisa! Pensar que nos nossos cursos de Educação Física nós somos muito preconceituosos com o corpo! Discutir o corpo, o corpo em si, a corporalidade, a dimensão da educação do corpo presente na sociedade. Eu vejo que isso é um grande desafio que a gente tem pela frente (FORMADORA 5).

Essa mesma participante, em outro momento de sua fala salientou novamente a importância da articulação entre teoria e prática e apresentou que dentro do campo acadêmico a formação docente na Educação Física apresenta inúmeros pontos de tensão. Um desses aspectos que podemos destacar por considerarmos fundamental se dá na diferenciação entre os saberes voltados à biodinâmica e fundamentados teoricamente em pesquisas de base e que apresentam maior status e reconhecimento no campo acadêmico em detrimento das disciplinas ligadas às práticas corporais (aulas de fundamentos e modalidades esportivas, natação, ginásticas, lutas, danças, etc.) e ao estágio curricular supervisionado, que acabam por sofrer com processos de deslegitimação ao serem considerados como componentes curriculares menos importantes ou de 'segunda classe'. De forma semelhante, a partir da análise estabelecida em certo momento de sua fala, a Formadora 5 concluiu:

Eu voltaria na articulação teoria e prática. Eu voltaria nesse olhar para o humano... eu acho o profissional de Educação Física ele precisa saber mais do que o que a mídia traz sobre as manifestações da cultura corporal! Ele precisa ser um profundo conhecedor desses temas! Ele precisa ser um profundo conhecedor do esporte... não basta mais a gente dizer que o esporte na escola não pode reproduzir o que essa lógica mercadológica, produtivista, capitalista, a gente quer e pode pôr de qualificação... não basta mais dizer isso. Ele tem que conhecer o esporte de uma maneira mais profunda... desde suas dimensões para conhecer essa lógica para não acentuar isso... conhecer as técnicas de realização... técnica naquela visão de construção e não do gesto performático... porque não é buscar performance na escola, é trabalhar com os alunos singulares, com seus corpos singulares com suas histórias singulares de forma inclusiva (FORMADORA 5).

De forma geral, todos os participantes consideraram que aspectos ligados à cultura corporal de movimento devem ser o eixo central de fundamentação e articulação dos currículos no processo formativo, uma vez que tal perspectiva é atualmente garantida por uma série de leis, currículos, normas e regulamentações específicas, assegurando-se seu ensino e legitimando-se no interior do campo profissional no que corresponde ao ensino escolar. Além disso, como salientado pelos participantes, parte significativa da produção teórica no campo da Educação Física no Brasil tem procurado desenvolver olhares que compreendam as diferentes questões que tangenciam e se vinculam aos aspectos das práticas corporais e da cultura corporal de movimento. O Formador 1, ao analisar o currículo oficial do Estado de São Paulo, considerou:

O Estado erra muito nos seus documentos, nós temos problemas de vias documentais de leis, políticas públicas, nós temos algumas questões que não atendem às salas de recurso, por exemplo, mas assim, há uma proposta, há propostas e elas estão acontecendo na Educação Física. Deixaram de ser tecnicistas por exemplo. A formação do professor é diferenciada. A gente apresenta o aluno com o olhar pela diversidade, pela cultura corporal de movimento, por exemplo, que os alunos aderem a essa teoria que eu acho que é a mais propícia e que é a tendência que os professores trabalham na área pedagógica, mas eu vejo que o maior problema está nas pessoas que trabalham, haja visto que o problema não é só na Educação Física como a gente fala na formação profissional (FORMADOR 1).

Sobre essa questão, inclusive, cabe ressaltar que boa parte dos professores formadores relatou já ter protagonizado propostas de elaboração de currículos de Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais e até mesmo no âmbito do Governo Federal em diferentes instâncias e jurisdições. Nesse sentido, eles confirmaram que a valorização da consideração da importância das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento como temas e conteúdos a serem ensinados pelas aulas de Educação Física se apresenta como a principal tendência representada por boa parte do arcabouço teórico e conceitual que tem sido elaborado nos últimos 30 anos, apesar dos desafios vigentes nessa concretização no campo profissional. Um exemplo de participação em propostas curriculares foi apresentado pela Formadora 7: “eu participei aqui da rede municipal de ensino na construção do currículo para a Educação Infantil. Existe um currículo para o eixo da cultura corporal de movimento (...). Então eu trabalho com os alunos que estão estagiando na rede a partir do currículo”.

Tendo em vista toda a importância assegurada pelos formadores com relação à compreensão de cultura corporal de movimento devido à sua centralidade nos currículos desenvolvidos no interior do campo profissional na Educação Física escolar, torna-se fundamental que o campo acadêmico, mais especificamente a formação docente, possa oferecer a possibilidade de apreensão dessas práticas corporais nas mais variadas formas. O domínio dessas manifestações é fundamental e deve ser focalizada por todo o processo formativo, como ressaltou o Formador 6: “é importante que ele saiba oferecer possibilidades desse movimento, então pensando nos conteúdos propriamente ditos... pra mim eu estou pensando nos conteúdos da cultura corporal de movimento: então jogos, danças, lutas, esportes, ginástica. E de como ensiná-los!”. De modo semelhante, a Formadora 5 frisou:

Um bom profissional de Educação Física ele teria de conhecer de uma maneira mais profunda o que? A ginástica, o esporte, a dimensão do jogo, as lutas, a dança está a maior briga com essa coisa de quem é que manda, mas as dimensões da dança assim como dimensão humana mesmo. Tenho visto entrar também no campo e que está muito ligado com a história da ginástica o próprio circo. Então são grandes temas da cultura humana que o profissional de Educação Física teria que dominar em profundidade. O que seria dominar em profundidade? Tem de conhecer elementos técnicos básicos dessas manifestações (FORMADORA 5).

Dentro da problemática apresentada pelo campo acadêmico com relação à formação docente na Educação Física, ao que tudo indica, mesmo com uma série de desafios e dificuldades, as proposições vinculadas à cultura corporal de movimento têm se consolidado socialmente em termos de fundamentação e importância. Esse processo não tem sido construído isento de intensos debates no interior do campo, de forma que tal perspectiva tem se tornado até certo ponto hegemônica sobretudo a partir de certas perspectivas advindas das subáreas pedagógica e sociocultural as quais não tem conseguido apresentar a mesma projeção e o mesmo reconhecimento dentro do campo social em comparação à subárea da biodinâmica.

Esses debates a partir do confronto entre essas subáreas estão presentes tanto no interior do campo acadêmico, quanto no campo profissional. Todavia, apesar da inoperância e da complexidade dessas problemáticas na configuração social atual da Educação Física, os dados apresentados pelos formadores aludem para o fato da cultura corporal de movimento se concretizar como um elemento importante que deve constituir os currículos dos processos formativos. Dessa forma, após mais de 30 anos de intensos debates, ao que tudo indica, não se trata mais de reconhecer a possibilidade de integração dessa perspectiva para a formação docente, mas de se repensar as maneiras com que as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento têm sido ensinadas no interior dos currículos de formação inicial.

Por um lado, a integração das perspectivas vinculadas à cultura corporal de movimento na formação de professores de Educação Física deve possibilitar a construção de currículos profissionais, os quais valorizam a prática profissional e oferecem espaço significativo aos docentes em atuação na perspectiva deles se tornarem corresponsáveis por esse processo. Nóvoa (2017, p. 1114) apresenta um importante indicativo a esse respeito ao considerar que “as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”.

Um dos grandes desafios a esse respeito envolve compreender o que ensinar sobre cada uma das práticas corporais no interior dos currículos e processos formativos. Oferecer a possibilidade de

vivências em danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura, brincadeiras de jogos, entre outras é fundamental. Por meio da incorporação do conjunto de saberes é possível adquirir experiências significativas com relação às práticas corporais. Contudo, é também fundamental aprender como ensinar tais práticas, o que não envolve apenas o aprender certos movimentos ou gestos técnicos, mas compreender as nuances de os ensinar em cada momento que envolve a educação básica. Dado a vastidão de conhecimentos e cada uma das práticas corporais, tal desafio se apresenta de modo muito relevante. Um exemplo: o que devemos aprender sobre as lutas e artes marciais na formação inicial para que um futuro professor de Educação Física que nunca teve experiências prévias com essas manifestações seja capaz de vivencia-las em sua formação, apresentar conhecimentos críticos sobre elas, aprender como ensina-las na escola da educação infantil ao ensino médio e ainda ser capaz de dominar todas as demais práticas corporais existentes?

Nesse sentido, é fundamental que sejam ampliados os espaços das diferentes práticas corporais no interior do processo formativo, haja vista seu protagonismo na prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola. Boa parte da materialização da prática profissional dos docentes desse componente curricular obrigatório é desenvolvida por meio do ensino das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, os quais exigem amplo domínio de seus fundamentos, possibilidades, diretrizes e atualizações, bem como compreensões mais aprofundadas sobre como ensinar tais práticas de forma crítica e reflexiva. A problematização de situações de aprendizagem profissional cotidiana se mostra como um importante indicativo a ser melhor explorado pelos currículos dos processos de formação. Como salienta Imbernón (2011, p. 17): “na formação, não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo da formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”.

Com efeito, atualmente, podemos compreender as práticas corporais que representam a cultura corporal de movimento tem se configurado como fundamental aos pressupostos da Educação Física na escola. Nesse direcionamento, devido à importância fulcral que tal compreensão acarreta, a formação docente deve possibilitar formas mais aprofundadas de aprendizagem sobre as diversas manifestações corporais arraigadas à essa conceituação tendo em vista a consolidação do processo de profissionalização do ensino. Essa assertiva se traduz como prioritária atualmente, uma vez que a melhor apropriação da conceituação de cultura corporal de movimento no campo acadêmico e no processo formativo gera possibilidades mais concretas de desenvolvimento da racionalidade prática e da cultura profissional necessária para a formação de professores de Educação Física na escola na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos do presente estudo, buscamos na presente investigação analisar de que forma as dinâmicas curriculares que compõem os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física em um contexto específico tem compreendido o lugar da prática, bem como qual tem sido o espaço destinado à tematização das diferentes práticas corporais relacionadas ao âmbito da cultura corporal de movimento ao longo desse processo.

Para isso, buscamos analisar as considerações de professores formadores advindos de universidades públicas do Estado de São Paulo cuja atuação estava relacionada com o ensino e a pesquisa vinculada à componentes curriculares denominados de práticos ou fortemente relacionados com a prática profissional, a exemplo dos estágios curriculares supervisionados, as práticas de ensino e o ensino de didática. Dessa forma, é importante compreender que se trata de um recorte específico, tanto no que corresponde ao contexto investigado (universidades públicas paulistas), quanto no que se refere ao número de participantes e seus respectivos vieses de prática profissional e de investigação. Essas especificidades possibilitaram um aprofundamento nesse contexto específico, embora não permitem generalizações para outros contextos de atuação.

Como principais resultados, de um lado, houve a preocupação por parte dos formadores entrevistados em valorizar componentes curriculares práticos nos currículos dos cursos de formação na Educação Física a exemplo dos estágios curriculares supervisionados e das práticas como componente

curricular. No entanto, apesar de reconhecerem a importância desses elementos curriculares, houve também o reconhecimento de problemáticas em se buscar por formas de tematizar tais ações dentro de lógicas disciplinares e em currículos compartimentalizados no qual os espaços destinados às práticas estão sendo cada vez mais dirimidos. Nesse interim, sugere-se uma revisão das políticas públicas a respeito da valorização de tais elementos os quais deveriam permear transversalmente todo o constructo da formação (e não apenas a partir de um dado momento), indo muito além de formas cartoriais de cumprimento de burocracias, por exemplo. Ainda nesse item, cabe salientar que currículos profissionais compreendem tais elementos como o eixo centralizador da formação e não como um momento de “aplicação” de teorias ou conhecimentos aprendidos previamente.

Por outro lado, no segundo eixo analisado, buscou-se investigar de que forma as práticas corporais e a cultura corporal de movimento tem sido integrada aos currículos e processos formativos no campo da Educação Física. Nesse item os participantes elucidaram uma série de problemáticas e desafios no que corresponde à valorização das práticas corporais nos currículos, muitas vezes tematizadas de forma pouco aprofundada ou permitindo apenas a mera vivência de práticas corporais específicas sem o devido aprofundamento em se aprender como ensinar tais conteúdos na escola. Uma das problemáticas concernentes a isso é que há uma vastidão de dinâmicas corporais vinculadas à cultura corporal de movimento de modo que muitas vezes a pouca ênfase a elas ao longo da formação faz com que o futuro profissional fique com sérias defasagens de compreensão em como torna-las conteúdos de suas práticas pedagógicas. Isso é ainda mais relevante quando se pensa em estudantes do ensino superior que tiveram poucas experiências prévias em determinadas práticas, as quais podem ficar com grandes lacunas de experiências e saberes ao não serem devidamente tematizadas.

Assim, com base nas análises desenvolvidas ao longo da presente investigação, conclui-se que pouca atenção tem sido dada aos componentes práticos dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física. Em que pese a importância dada dos participantes do estudo a tais elementos, é possível compreender que o paradigma que estrutura os currículos é ainda baseado em lógicas disciplinares e aplicacionistas, advindas historicamente da forma com que a formação foi sendo desenvolvida, sobretudo após os processos de universitarização e academicização do ensino. Transformar tais perspectivas requer muito mais do que ações individuais, mas o fomento de políticas públicas educativas assertivas e solidificadas em lógicas interdisciplinares e profissionais, bem como a mudança da cultura organizacional que rege o ensino superior, aproximando-se a universidade da escola e a escola da universidade em processos de acolhimento, compartilhamento e trocas mútuas fundamentais para a formação profissional de professores que esteja articulada de modo mais adequado, condizente, coerente e significativo com as atuais necessidades referentes às formas nas quais o campo profissional tem operado e se constituído na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: LDA, 1991.

BENITES, Larissa C. *O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades*. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BETTI, Irene C.R.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. *Motriz*, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15. 1996.

BORGES, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 147-174, 2008.

BORGES, Cecília.; DESBIENS, Jean F. *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOURDONCLE, Raymond. Autour du mot « Universitarisation ». *Recherche et Formation*, Lyon, v. 54, n.1, p. 135-149, 2007.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João P.S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRASIL, 2018. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica*. Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018, seção 1, p. 49.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica*. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2019, seção 1, p. 1-20.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica*. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020, seção 1, p. 1-15.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

FORMOSINHO, João. *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

GAUTHIER, Clermont.; MARTINEAU, Stéphane.; DESBIENS, Jean F.; MALO, Annie.; SIMARD, Denis. *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10 – 21, mar. 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

KIRK, David. *Physical Education Futures*. Abingdon: Routledge, 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.

NÓVOA, Antonio. *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Tânia M.V. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e cotas. *Revista Administração On Line*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 01-15, jul./ago./set. 2001.

RUFINO, Luiz G.B. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021.

RUFINO, Luiz G.B.; BENITES, Larissa C.; SOUZA NETO, Samuel. Análise das Práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v.23, n.1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

RUFINO, Luiz G.B.; SOUZA NETO, Samuel. A configuração do campo da formação de professores na Educação Física: do paradigma artesanal ao profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, 2021.

RUGIU, Antonio S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA NETO, Samuel. *A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, Samuel.; SILVA, Vandei P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012. 13ª ed.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; GAUTHIER, Clermond. (Orgs.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés Editora, 2001.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Research methods in Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Coordenador do projeto, delineamento do estudo, participação ativa na coleta e análise dos dados, escrita e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e revisão da escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.