

**INOVAÇÃO, CURRÍCULO E
RESSIGNIFICAÇÃO: estratégias
formativas e desafios curriculares na
formação de professores de
Educação Física**

**INNOVATION, CURRICULUM AND
RESIGNIFICATION: educational
strategies and curricular challenges
in Physical Education Teacher
Education**

**INNOVACIÓN, CURRÍCULO Y
RESIGNIFICACIÓN: estrategias
formativas y desafíos curriculares en
la formación de maestros en
Educación Física**

Resumo: O presente estudo objetivou analisar algumas das estratégias curriculares desenvolvidas por professores formadores em Educação Física de universidades tendo em vista o desenvolvimento da prática pedagógica nesse componente curricular na formação de professores. Para isso, entrevistou-se por meio de entrevistas semiestruturadas sete professores formadores oriundos de Instituições de Ensino Superior públicas (estaduais e federais) do Estado de São Paulo. Após transcritas, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo. Os dados provenientes da categorização foram agrupados em dois temas: 1) Estratégias formativas e possibilidades da formação à luz de práticas reflexivas (PIBID, formações continuadas, projetos de extensão; e, 2) Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “agir na urgência e decidir na incerteza”. Com base nos achados, conclui-se que embora existam iniciativas importantes no que tangencia o desenvolvimento de inovações curriculares nas práticas formativas no campo acadêmico da Educação Física, há ainda uma série de desafios estruturais que dificultam que a formação inicial possa solidificar processos que possibilitem aos novos professores atuarem de modo mais adequado nos contextos profissionais atuais tendo em vista as demandas e contingências que afetam o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação profissional. Formação de professores. Educação Física Escolar.

Recebido em: 12/03/2023

Aceito em: 07/06/2023

Publicação em: 05/10/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.66116

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Doutor em Ciências do Movimento

Professor da Universidade Estadual de
Campinas, Brasil.

E-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

Samuel de Souza Neto

Doutor em Educação

Professor do Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Como citar este artigo

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. INOVAÇÃO, CURRÍCULO E RESSIGNIFICAÇÃO: estratégias formativas e desafios curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-20, Ano. 2023 ISSN 1983-1579. DOI <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.66116>

Abstract: This study aimed to analyze some of the curricular strategies developed by professors who train Physical Education at universities with a view to developing pedagogical practice in this curricular component in teacher education. For this, seven teacher educators from public Higher Education Institutions in the State of São Paulo were interviewed through semi-structured interviews. After being transcribed, the interviews were submitted to content analysis. The data from the categorization were grouped into two themes: 1) Educational strategies and training possibilities in the light of reflective practices (PIBID, continuing education, extension projects; and, 2) Teacher training and curriculum innovation: preparation for the reality of the challenging professional practice of “acting in urgency and deciding in uncertainty”. Based on the findings, it is concluded that although there are important initiatives regarding the development of curricular innovations in training practices in the academic field of Physical Education, there are still a series of structural challenges that make it difficult for initial education to solidify processes that allow students to new teachers to act more appropriately in current professional contexts in view of the demands and contingencies that affect teaching work.

Keywords: Professional Education. Teacher Education. School Physical Education.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo analizar algunas de las estrategias curriculares desarrolladas por profesores que forman Educación Física en las universidades con miras a desarrollar la práctica pedagógica en este componente curricular en la formación inicial. Para ello, siete formadores de docentes de Instituciones de Educación Superior públicas del Estado de São Paulo fueron entrevistados a través de entrevistas semiestructuradas. Luego de ser transcritas, las entrevistas fueron sometidas al análisis de contenido. Los datos de la categorización fueron agrupados en dos temas: 1) Estrategias de formación y posibilidades de formación a la luz de las prácticas reflexivas (PIBID, educación continua, proyectos de extensión; y, 2) Formación docente e innovación curricular: preparación para la realidad de la desafiante práctica profesional de “actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre”. A partir de los hallazgos se concluye que si bien existen importantes iniciativas en cuanto al desarrollo de innovaciones curriculares en las prácticas formativas en el ámbito académico de la Educación Física, aún existen una serie de desafíos estructurales que dificultan que la formación inicial consolide procesos que Permitir que los estudiantes de los nuevos docentes se desempeñen de manera más adecuada en los contextos profesionales actuales ante las exigencias y contingencias que afectan la labor docente.

Palabras clave: Formación profesional. Formación de profesores. Educación Física Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, desmembrado de uma tese de doutoramento defendida no campo da formação e currículo na Educação Física, teve como delineamento investigar o contexto da formação de professores desse componente curricular, sobretudo no que corresponde às práticas curriculares reais (vivas) e os processos formativos que geram implicações ao longo da prática pedagógica no campo educativo (GIMENO-SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2016). Desse modo, podemos compreender, à esteira da afirmação de Gimeno Sacristán (2000), que o currículo é o cruzamento de diferentes práticas por meio de processos complexos que configuram a prática pedagógica. É também o campo de luta no qual as produções discursivas desencadeiam novos modos de subjetividade (SILVA, 2016).

Articular investigações sobre currículo ao campo da formação docente tem se tornado um tema cada vez mais relevante, dado as problemáticas que tangenciam a carreira de professores, suas condições de trabalho, a estrutura do magistério e seus principais desafios à luz do trabalho docente (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2012; HARGREAVES; FULLAN, 2012). Nesse sentido, os processos formativos organizados por meio de ações curriculares são elementos que necessitam de investigação e reflexão crítica.

Com efeito, a melhora do sistema educativo de modo geral depende em grande medida das habilidades, competências e conhecimentos dos professores os quais, embora oriundos de diferentes fontes por meio de um amálgama de saberes (TARDIF, 2012), tem no contexto formativo um importante momento de desenvolvimento, aprendizagem e problematização (NÓVOA, 2022). Com os avanços da tecnologia e as mudanças no cenário educacional, é crucial que os professores sejam capazes de compreender as estruturas curriculares que interferem em seu trabalho e que compõem tanto os sistemas que engendram os currículos prescritos nas Instituições de Ensino Superior (IES) que formam

licenciados para atuarem na escola, quanto os currículos reais, nas condições em que os processos formativos têm sido desenvolvidos.

Assim, os currículos dos cursos de formação de professores desempenham um papel crítico em representarem as concepções que alicerçam os fundamentos teóricos e epistemológicos que assentam o processo formativo (currículo prescrito), bem como indicam as influências sociais, políticas e culturais durante a prática pedagógica que ganham efetividade ao longo dos processos (currículo real) (RUFINO, 2017; TARDIF, 2013; GIMENO-SACRISTÁN, 2000). Nesse contexto, esse tema tem ganhado grande relevância, pois evidencia a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e a importância de se investir na formação dos educadores, fato que ficou evidente durante as inúmeras transformações incididas no campo educativo durante a pandemia de Covid-19, por exemplo.

Nóvoa (1997) considera que a formação de professores deve ser concebida como um dos principais elementos de transformação do contexto educativo, mas que deve estar em estreita conexão com outros setores tal como as escolas e seus projetos pedagógicos e a carreira docente e sua atratividade, plano e cultura organizacional. Especificamente com relação aos processos formativos, o autor considera que a diversificação de modelos deve prevalecer, desde que se tenha como mote a articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, no interior do currículo e o constante confronto investigativo com os saberes produzidos pelo âmbito científico. Segundo o autor:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 28).

Especificamente no campo da Educação Física, esse componente curricular tem fomentado uma série de questionamentos a exemplo de sua importância e papel na escola (RUFINO, 2018), sua dificuldade de legitimidade (BRACHT, 2014) e as formas com que se deve tematizar as diferentes práticas corporais ao longo da prática pedagógica no currículo (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a formação de professores de Educação Física se responsabiliza não apenas pela habilitação ao exercício profissional, mas também como forma de propiciar o desenvolvimento dos saberes e das habilidades necessárias para formar profissionais que compreendam sua atuação profissional, sobretudo no que tange a importância das práticas corporais e da cultura corporal de movimento na escola.

Os currículos de formação docente no campo da Educação Física no Brasil têm recebido alvo de atenção por parte de literatura devido à inúmeros questionamentos e necessidades de transformação a exemplo de sua estrutura curricular (BETTI; BETTI, 1996). Outro fator que tem recebido atenção por parte da literatura se refere ao próprio ethos de como se compreende a estrutura formativa de modo geral e como ela foi se transformando ao longo da história (RUFINO; SOUZA NETO, 2021).

Nesse sentido, embora o campo da formação docente na Educação Física seja um tema fundamentalmente pertinente, não se tem muitos dados a respeito de seus desafios e estruturas nas práticas curriculares. Nesse interim, apesar de haver produções científicas que respaldem as necessidades de transformações, não se tem levado em conta com muita veemência as opiniões e considerações dos formadores, isto é, aqueles que estão formando profissionais dentro do contexto das Instituições de Ensino Superior (IES).

A necessidade de se repensar os currículos e processos de formação em Educação Física é importante à medida que as estruturas curriculares e o que se tem denominado atualmente de “inovação” compreende aspectos críticos da formação de professores porque ajudam a garantir que os professores estejam equipados com as estratégias, ferramentas e tecnologias de ensino mais atuais e eficazes para apoiar o aprendizado dos alunos. Tais inovações estão também muitas vezes embebidas de interesses mercadológicos diversos que incidem com muita relevância nas estruturas de poder que fundamentam os processos formativos e o campo profissional como um todo e são indicadas em resoluções atuais, a exemplo da Base Nacional para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) por meio de 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.

Nóvoa (2022) sugere que dentro dos processos formativos iniciais de professores exista a criação de uma “casa comum” de partilha e encontro entre professores universitários que se dedicam à formação docente e professores de rede, já inseridos no seio da profissão. As trocas provenientes desse “terceiro lugar” seriam cruciais para a formação de novos professores. O autor ainda considera que essa casa comum tem como responsabilidade ser um campo estimulante que escape da fragmentação atual dos cursos de licenciatura e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro (NÓVOA, 2022).

Tais proposições incitam em se analisar com maior detalhamento as considerações de professores formadores dentro do campo acadêmico. Em nosso caso específico, o recorte se deu na análise de formadores oriundos das universidades públicas (estaduais e federais) do Estado de São Paulo – Brasil, dentro do campo da licenciatura em Educação Física (Universidade de São Paulo – USP; Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Universidade Estadual Paulista – Unesp; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Esse delineamento se deu à medida que se entendeu que por se tratar de centros de excelência, inovação e formação, compreender os desafios e as possibilidades constituídas por parte dos formadores dessas instituições poderiam oferecer importantes considerações sobre o estado atual do campo da formação de professores de Educação Física e de suas práticas curriculares reais na atualidade.

Dessa forma, o presente estudo objetivou analisar algumas das estratégias curriculares desenvolvidas por professores formadores em Educação Física de universidades tendo em vista o desenvolvimento da prática pedagógica nesse componente curricular na formação de professores.

2 MÉTODOS

Com base na problematização e objetivos gerais do presente estudo estabelecemos como recorte metodológico o viés qualitativo a partir de um estudo do tipo descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2011; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Mais especificamente, para que fosse possível analisar as perspectivas advindas do contexto da formação docente na Educação Física, nosso lócus de investigação recaiu justamente sobre professores formadores em um determinado contexto, a saber, as universidades públicas do Estado de São Paulo.

Nesse delineamento, o recorte de pesquisa se deu com a análise de professores formadores cujas atribuições, além dos processos de pesquisa científica e de extensão e administração universitária, desenvolver o ensino e a formação de novos profissionais no campo da Educação Física. Para isso, primeiramente, elencamos todas as universidades públicas do Estado de São Paulo que apresentam o curso de formação em Educação Física. Posteriormente, retiramos aquelas que concentram a formação apenas no campo do bacharelado e focalizamos as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no curso de licenciatura em Educação Física.

Posteriormente, a partir dos postulados de Formosinho (2009) buscamos investigar professores do ensino superior 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. Em suma, se tratava de profissionais com forte experiência no desenvolvimento de currículos reais ao longo de diferentes processos formativos. 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 “Formadores” com o número proveniente da ordem de realização das entrevistas (de 1 até 7).

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.

O roteiro foi estruturado 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 e o relato das práticas curriculares de fato desenvolvidas. 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.

Finalmente, com relação ao processo de análise dos dados concernentes a coleta das 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 temáticas (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.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados provenientes da categorização da análise de conteúdo reforçaram essa dupla perspectiva em se pensar sobre os desafios, bem como as possibilidades para as transformações curriculares na formação de professores de Educação Física. Assim, de um lado, os discursos dos professores formadores enaltecem as ideias de se pensar em estratégias e possibilidades para o campo da formação docente na Educação Física. Contudo, por outro lado, devido ao fato de apresentarem visões críticas e terem conhecimento acerca das contingências e singularidades apresentadas pelos contextos atuais, os participantes reconheceram os desafios e as condições

adversas que incidem de modo veemente nos processos formativos em que eles estão inseridos. Dessa forma, os resultados e as discussões foram agrupados em dois grandes temas: 1) Estratégias formativas e possibilidades da formação à luz de práticas reflexivas: PIBID, Formações continuadas, Projetos de Extensão etc.; e, 2) Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “agir na urgência e decidir na incerteza”. Discorreremos sobre cada um individualmente a seguir.

3.1 Estratégias formativas e possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Formações continuadas, Projetos de Extensão etc.

Esse tema apresentou como fundamentação a possibilidade de compreensão sobre como ressignificar a prática profissional no interior do processo formativo por meio de estratégias que busquem valorizá-la de diferentes formas. Não se trata dos componentes curriculares, tais como estágios supervisionados, práticas como componente curricular etc. que estão integrados ao currículo de forma obrigatória ou mandatária, mas de estratégias formativas suplementares desenvolvidas tanto institucionalmente pelas IES, por meio de políticas públicas, quanto por meio de iniciativas individuais dos professores formadores investigados. As principais estratégias apresentadas nas entrevistas foram assinaladas através de certos programas institucionais, a exemplo do PIBID, realização de projetos de extensão voltados à comunidade, propostas de formações continuadas (em serviço) que busquem fomentar o desenvolvimento de processos reflexivos (inseridos na perspectiva do desenvolvimento profissional), entre outras. Em suma, compreende-se que essas iniciativas se apresentam como possibilidades fundamentais para os currículos de formação inicial e para a aprendizagem da docência no campo da Educação Física.

3.1.1 O PIBID como uma política pública importante

Das estratégias arroladas e destacadas pelos participantes, a que mereceu maior atenção por parte dos discursos oriundos das entrevistas se referiu ao PIBID, programa institucional do Governo Federal cujo principal objetivo se relaciona à promoção da integração entre a educação superior e o ensino básico em escolas estaduais e municipais, incentivando-se a formação de professores em cursos de graduação na modalidade de licenciatura. A despeito dos inúmeros problemas sobre a possibilidade de manutenção ou de extinção desse programa, decorrentes de instabilidades sociais e políticas, ele foi apresentado como uma importante estratégia por parte de 5 entre os 7 docentes entrevistados em um total de 64 referências.

Nessa perspectiva, os professores consideraram que esse programa institucional tem demonstrado ser uma política formativa com grande impacto para a formação de novos professores. Além disso, é um contexto que favorece a aproximação efetiva entre escola e universidade, fundamental para essa concepção de formação ampliada e que de fato compreenda os condicionantes da prática profissional. Para o Formador 1:

A história do PIBID tem dado certo porque é a ideia da colaboração. Aqui tem o PIBID em várias escolas. O professor vê o estagiário como um colaborador. Colaborador para operacionalizar seu evento, para operacionalizar suas aulas, que as aulas sejam mais dinâmicas, então assim, você tem ali um tutor, você tem alguém que está ajudando a estimular os alunos para as atividades. Então, o programa PIBID é uma coisa bem interessante que vem para ajudar e alguns professores sabem disso. Não é aquela coisa de ir lá e colocar o aluno só para dar suas aulas, ele agrega a vinda do pessoal do PIBID e discute com isso, vem para a universidade e discute suas aulas e refaz as aulas, faz entender que os alunos estão em fases diferentes e precisam de conteúdos diferentes. Assim, a escola hoje não é a perversidade que a gente vê na mídia (FORMADOR 1).

A Formadora 4, por sua vez, arrolou uma série de estratégias oferecidas pela sua instituição que busca agregar perspectivas que permitam inserir a formação na realidade concreta do trabalho docente. Para isso, ela salientou:

A universidade oferece projeto de extensão, programas, como o próprio PIBID,

programas institucionais, enfim, vários programas que oferecem oportunidade para os alunos para eles terem um tipo de formação diferenciada. Então nesse aspecto eu posso dizer assim ‘bom, considerando esses programas eu acredito que tem buscado isso’, né? Porque tem o investimento né? (FORMADORA 4).

Especificamente sobre o PIBID, essa mesma participante ressaltou:

Eu tenho visto isso assim constantemente que tem sido muito proveitoso do ponto de vista da formação de professores, porque o PIBID tem muitos problemas, muitos! Mas, apesar desses problemas, na hora que você conversa com os alunos, você identifica que inserir o aluno no contexto de trabalho, o aluno entender as diferentes realidades dos alunos de Educação Física, entender as diferentes relações hierárquicas dentro da escola, entender como que é aquele professor de Educação Física, como que ele é entendido dentro da escola... tem emergido uma série de questões desses alunos e eu tenho percebido assim, o olhar para a escola é outro (FORMADORA 4).

Em outro momento de sua fala, a Professora Formadora 4 ainda destacou:

Esses alunos que eu estou acompanhando no PIBID hoje, depois de um tempo, você vê que eles têm uma argumentação com relação às coisas, porque eu estou dando aula pra eles, e você vê que eles estão muito mais avançados do que outros que não fizeram. Não só porque é o PIBID... eu digo do PIBID porque nele o aluno está dentro de um contexto que é de verdade... então quer dizer, ele está dentro do campo de trabalho, com crianças de verdade, isso faz toda a diferença! (FORMADORA 4).

De modo semelhante, o Formador 6, que também já havia sido coordenador de um projeto do PIBID em sua instituição, ressaltou que essa política pode contribuir muito com a possibilidade de superação de alguns dos principais problemas existentes no contexto formativo, a saber, a falta de relação entre escola e universidade. Nesse sentido, ele afirmou:

Eu vejo o PIBID como uma política institucional, de âmbito Federal, capaz de mudar ou de superar parte desses desafios que eu acabei de falar para você, sobretudo, no que diz respeito ao distanciamento entre universidade e escola. Então, eu acredito sim que o PIBID é um deles. Aqui, eu sou coordenador de um projeto do PIBID e nesse projeto tem duas escolas, uma da rede Municipal e a outra da rede estadual, com o professor de Educação Física de cada uma dessas escolas e 10 alunos licenciandos em Educação Física. Então, eu vejo isso sim como uma possibilidade (FORMADOR 6).

A Formadora 7, apesar de reconhecer algumas limitações decorrentes da forma de condução e das possibilidades oferecidas por projetos como o PIBID, ressaltou as inúmeras contribuições que esse tipo de política pública pode oferecer. Sendo assim, ela destacou:

Eu acredito muito nesses projetos e participo do PIBID também. Foi uma iniciativa muito interessante. É claro que você tem condições muito específicas lá, você tem um grupo de alunos muito reduzido. Você tem professores que são parceiros, então eles vêm para a universidade, semanalmente eles estão aqui. Todo esse conjunto, exceto as professoras colaboradoras, mas os alunos, os professores envolvidos, eles recebem por isso, para dedicar uma carga horária semanal né? Então é um contexto diferenciado, mas foi uma iniciativa extremamente produtiva. Foi uma iniciativa na qual os alunos puderam efetivamente colocar em prática... mais do que colocar em prática, eles puderam mobilizar os seus conhecimentos associados a uma prática concreta, a uma realidade concreta. Então foi muito interessante (FORMADORA 7).

Mesmo reconhecendo as inúmeras possibilidades formativas advindas do PIBID, a Formadora 7, em outro momento de sua fala, fez questão de reforçar o contexto diferenciado no qual o PIBID está

baseado de forma que ele não deve ser generalizado como esfera representativa de todo o processo formativo na Educação Física. Ela ainda apontou:

O PIBID foi uma iniciativa muito interessante, mas ele não engloba todos os alunos da nossa universidade. É um número muito ínfimo né? Então digamos assim, não soluciona o problema, ele é muito produtivo para aquele grupo que está envolvido, mas ele teria que ser mais amplo (FORMADORA 7).

Evidentemente, conforme apontado pelos formadores, o PIBID, como política pública de fomento à formação inicial na licenciatura em Educação Física, tem sido constituído como uma forma de apresentar possibilidades de uma articulação entre o campo acadêmico (formação) e o campo profissional (prática pedagógica na escola) de modo muito mais efetivo, dentro de condições que possibilitam desenvolver a mobilização de saberes arraigados à realidade profissional. Tais possibilidades, embora não representem toda a conjuntura formativa vinculada ao campo acadêmico na formação docente, indicam um importante caminho necessário aos processos de aproximação entre esses dois campos, apresentando-se como uma seara a ser explorada (GATTI, 2015; GATTI et al., 2014). Nóvoa (2022) considera inclusive que essa política pública pode ser considerada um exemplo de “casa comum” de partilha e encontro de professores e formadores no campo da profissão docente. Contudo, apesar de ter havido uma grande ampliação dos estudos e pesquisas sobre o PIBID na Educação Física, é ainda necessário dinamizar um número maior de trabalhos que busquem compreender de que forma programas institucionais como o PIBID tem gerado resultados positivos ao campo formativo atualmente.

3.1.2 Processos de formação continuada (em serviço)

Outra estratégia destacada pelos participantes ao longo das entrevistas pode ser retratada por meio das possibilidades apresentadas pelas propostas de formação continuada encabeçadas pelo campo acadêmico (universidade) e que tenham como objetivos oferecer subsídios aos professores que estão em serviço, mobilizando saberes, compreendendo seus contextos práticos de atuação e também oferecendo suporte e apoio aos inúmeros problemas advindos da prática profissional nas escolas brasileiras atualmente. Nesse sentido, a universidade apresenta como prioridade não apenas se responsabilizar pelos processos formativos iniciais, mas também concatenar propostas que viabilizem ações formativas para os profissionais em serviço, coadunando-se com a ideia de desenvolvimento profissional da carreira docente. Nas palavras da Formadora 5, por exemplo: “não dá pra pensar na formação profissional que termine na inicial. Qual que é o nosso papel na formação continuada no sentido de acolher os professores?”. De modo semelhante, a Formadora 7 apontou que cursos e outros projetos de formação continuada acabam criando uma cultura de colaboração mútua por meio do estreitamento de relações com os docentes que estão em serviço. Para ela:

Eu trabalho com formação continuada então eu aproveito também para abrir portas para os estagiários futuramente. Eu acho que é uma rede né, acho que você vai criando uma rede de relações né? Não é somente no momento do estágio que eu vou procurar esse professor, eu tenho contato com ele em outro contexto. Realizamos alguns congressos também que grande parte dos professores vem participar e é um outro momento que nós realizamos oficinas. Acho que esse vínculo tem sido um desafio a ser superado, é esse estreitamento das relações. Então eu acho que ele deve acontecer não só no momento do estágio de tentar solucionar só o problema daquele meu aluno que não conseguiu entrar naquela escola. Eu acho que tem que ser um projeto mais amplo que englobe de forma mais concreta (FORMADORA 7).

Esse projeto mais amplo de formação descrito pela Formadora 7 busca compreender que o campo acadêmico (universidade) não deve apenas estar associado ao curso de formação inicial, mas também fomentar propostas de formação continuada. Esses processos formativos em serviço, baseados na lógica de desenvolvimento atualmente vigente, encontram-se muitas vezes inadequados tendo em vista a própria dificuldade dos docentes em engajarem-se nesses empreendimentos. Um exemplo foi assinalado pelo Formador 1:

Quais são as condições que os professores têm de ir e ter uma formação continuada? De buscar outras alternativas? Porque às vezes os estagiários vão lá e o professor fala assim: 'é bom porque ele traz coisas novas, porque eu não tenho tempo para fazer curso'. Aí você pensa que tem alguma coisa estranha e tem professor que fala assim 'olha, eu gostaria muito de trabalhar com dança com os alunos, mas eu não sei muito como fazer isso. Você não quer trazer?' (FORMADOR 1).

A perspectiva do processo em caráter continuado alicerçado na lógica do suprimento de defasagens advindas dos cursos de formação inicial, ou apenas tendo a função de apresentar-se como uma forma de atualização, reciclagem ou aprimoramento profissional em termos de novas tendências a serem compreendidas é apenas um dos papéis (bastante limitados) da formação em serviço. É claro que a formação continuada também deve oferecer a possibilidade de atualização do profissional inserido no campo de trabalho, mas reduzir esse processo apenas a essa abordagem limita muito as possibilidades advindas desse contexto de formação continuada.

Assim, a partir de uma visão crítica com o que é apresentado pela Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, comumente denominado de Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BRASIL, 2020), compreende-se que a formação continuada deve ir muito além do oferecimento de cursos e programas diversos (atualização, extensão, aperfeiçoamento, entre outros) atrelados aos saberes vinculados a BNCC, por exemplo. Entende-se que uma formação ampla, vinculada ao desenvolvimento profissional, deve conceber uma visão coletiva ao trabalho docente e não apenas vincular-se à aquisição de conhecimentos e práticas a partir de iniciativas unicamente pessoais.

Outro problema é que essas formações em serviço muitas vezes estão baseadas em lógicas puramente conteudistas, preconizadas por meio da racionalidade técnica e da transmissão passiva de conhecimentos e saberes. Caldeira (2001), ao abordar a Educação Física, ressalta que tais processos formativos tendem a seguir a mesma dinâmica da formação inicial, concretizada por meio de aulas, conferências e seminários que objetivam reproduzir as características da formação acadêmica inicial de professores.

Embora muito em voga, consideramos que a perspectiva ainda mais tênue atualmente devido a expansão do ensino superior no Brasil se refere aos processos de formação continuada de modo a serem concebidos apenas como forma de suprir possíveis defasagens oriundas dos cursos de formação inicial. Ou seja, alocar à formação continuada a função de proporcionar apenas o 'reparo' de fundamentações equivocadas ou não abordadas na formação inicial docente, práticas não vivenciadas, conceitos não apreendidos, reflexões não proporcionadas, entre outras inúmeras ações que os professores necessitam diariamente ao longo de suas práticas profissionais e sentem-se desamparados após a conclusão de seus cursos de formação inicial. Nesse sentido, documentos atuais, a exemplo da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) ainda apresentam uma visão "caricata" e, por vezes, idealizada um tanto quanto descontextualizada da realidade do trabalho docente e que, por isso, deve ser repensada em alguns pontos, a exemplo da sugestão de progressões na carreira que pouco são efetivadas pelas redes de ensino.

Para Pimenta (1997), a formação continuada de professores tende com maior frequência a se inserir na realização de cursos de suplência e na atualização dos conteúdos. No entanto, esse modelo tem se mostrado pouco eficiente para se alterar o trabalho docente uma vez que não costuma tomar a prática nem como ponto de partida nem como de chegada, redundando em proposições individualizadas e não permitindo articulação e tradução de novos saberes em novas práticas.

Em linhas gerais, esse modelo formativo tem a tendência de estar inserido na ótica da racionalidade técnica a qual, por sua vez, propõe que a base da formação continuada de professores esteja na aprendizagem de um amplo espectro de teorias científicas que devem ser assimiladas para serem posteriormente 'aplicadas' nas situações reais de ensino. Essa perspectiva compreende a formação como algo passivo e estanque para os professores, caracterizado por Pérez Gómez (1995) como sendo um modelo instrumental, dirigido em prol da resolução de problemas por meio da aplicação dos conhecimentos científicos, crítica semelhante à apresentada por Nóvoa (2022).

Rossi e Hunger (2012) assinalam que no cenário atual da formação continuada de professores de todas as áreas e, particularmente, na Educação Física, evidencia-se que essas formas de intervenção têm contribuído pouco para a transformação da prática, tornando-a preocupante na medida em que o desenvolvimento do trabalho docente apresenta a necessidade da realização de formações em serviço que possam corroborar a ressignificação de perspectivas e com o advento de alicerces reflexivos que contribuam com a melhoria da prática profissional. Na Educação Física, devido ao seu caráter dinâmico em termos de procedimentos e conteúdo, é fundamental que se amplie as compreensões acerca dos processos formativos, repercutindo efetivamente em contribuições para a prática pedagógica dos professores desse componente curricular.

Dessa forma, não apenas as universidades deveriam acolher os professores em serviço de modo muito mais efetivo por meio de propostas de formação continuada, como também tais estratégias devem ser concebidas a partir das dinâmicas da racionalidade prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Não se trata apenas de permitir aos professores acesso aos saberes oriundos do campo acadêmico (ação também importante), mas de aproximar o campo formativo do campo profissional de forma mais dialógica, efetiva e significativa por meio de relações colaborativas. Essa é uma sugestão que poderia ser incorporada por documentos tal qual o da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, os próprios participantes apontaram que tem procurado desenvolver processos formativos com professores de Educação Física que estão em serviço e que busquem valorizá-los como sujeitos reflexivos produtores de saberes e que dominam diversas ações de suas práticas profissionais, mas que procuram melhorar e qualificar sua atividade cotidiana. A exemplo disso, a Formadora 7 ressaltou que tem desenvolvido diversas ações tendo em vista valorizar os conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física: “com esses programas de formação continuada com conteúdos diferenciados da Educação Física a gente consegue ao longo do tempo ir mobilizando diferentes manifestações corporais e trabalhar nessa perspectiva da mudança de concepção, que eu acho que é fundamental”. Buscando essa aproximação com os docentes em serviço, ampliando-se as parcerias entre escola e universidade, a Formadora 4, por sua vez, também reforçou: “eu cheguei a oferecer um curso para os professores de educação infantil e o certificado tem uma carga horária e essa carga contribui para o professor num próximo ano escolher turma, ou escola. É mais um incentivo para o professor”.

Todavia, de acordo com os discursos dos formadores, essas proposições renovadoras para os processos formativos compreendem primordialmente iniciativas individuais, estando ainda longe de ser a lógica estabelecida pelo campo acadêmico como um todo, nem se constituem uma política pública presente em todas as IES do Brasil como um todo. Como ressaltam Cristino e Krug (2008), ao que tudo indica, as propostas de formação continuada no Brasil ainda privilegiam a capacitação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação e suas biografias. Comumente, essas estratégias favorecem a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais localizadas na socialização de experiências vividas.

Com base nas considerações provenientes das entrevistas com os formadores, bem como do aporte teórico da literatura concernente a isso podemos considerar alguns eixos centrais que necessitam de transformações sob os paradigmas que regem esse processo de formação continuada no campo da Educação Física. Um desses elementos pode ser representado pela *verticalização exacerbada* da relação entre formador e professores em formação, estruturada de acordo com o viés do *status científico* detido por formadores, sobretudo aqueles fortemente influenciados pela lógica da racionalidade técnica. Nessa estrutura compreende-se que os professores em formação continuada devem assimilar passivamente o que lhes é ensinado. Essa perspectiva se apresenta de forma pouco articulada com as contingências e imprevisibilidades da prática profissional, conforme já ressaltado no presente estudo. Nesse ponto, pode-se estabelecer uma visão crítica acerca da formação ao longo da vida apresentada pelo documento da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) ao alocarem tais processos formativos e suas estruturas apenas às escolas, redes e sistemas de ensino, inclusive por meio de parcerias com instituições privadas com fins lucrativos o que, grosso modo, pode gerar conflitos de interesse bastante evidentes.

Além disso, a falta de conexão entre teorias científicas transmitidas nesses processos de formação continuada com a realidade prática encontrada pelos professores os afasta de compreender as reais intencionalidades desse processo, provocando desmotivação e lacunas de sentido e significado em sua realização. Dessa forma, compreende-se que o paradigma da racionalidade técnica não é capaz de atender as demandas e imprevisibilidades da prática por desconsiderar sua subjetividade e complexidade, sugerindo-se o desenvolvimento de processos formativos em caráter continuado que valorizem a prática profissional dos professores.

3.1.2 Projetos de extensão universitária

Dentro do processo formativo em caráter continuado, a proposição de projetos de extensão universitária foi considerada pelos formadores entrevistados como uma das principais ações para a relação de aproximação entre o campo formativo e o campo profissional, bem como permitindo com que os docentes em serviço continuem seu processo de desenvolvimento por meio de propostas formativas alicerçadas nos saberes docentes e em suas práticas pedagógicas e nos currículos reais e ações profissionais nas escolas. Trata-se de um momento chave de abertura do campo acadêmico e aproximação com os profissionais do campo profissional, gerando importantes implicações, a exemplo da consolidação de campo de estágio, realização de pesquisas, compreensão dos profissionais dispostos a se engajarem em estratégias formativas etc. Para o Formador 6, por exemplo:

O que eu venho percebendo é que quando esses professores estão mais próximos da gente, ou via cursos de extensão, ou via parceria mais estabelecida, eles se sentem coparticipantes sim. O *feedback* ou o contato que eu como tenho com eles em conversas na escola, ou mesmo durante essas atividades que acontecem dentro da universidade, a sensação que eu tenho é de que eles se importam com a formação dos professores, eles se sentem responsáveis! Eles querem de alguma forma ajudar (FORMADOR 6).

Ao analisar especificamente as proposições de parceria entre escola e universidade, particularmente por meio dos projetos de extensão oferecidos buscando aproximar-se dos docentes das escolas tendo em vista a importância de ações curriculares como os estágios supervisionados, por exemplo, o Formador 6 considerou:

Uma outra questão que vem paralela a isso é que os professores, quando a gente oferece, por exemplo, cursos de extensão, eles acabam participando. Então, por exemplo, eu ofereci um curso de extensão em que os professores da rede estadual e municipal também participaram. Alguns deles recebiam os estagiários. Então, de alguma forma o contato ele está próximo por conta ou de uma parceria já bem estabelecida como essa, ou via cursos de extensão que eles acabam se aproximando e por conta disso é o momento em que a gente faz o contato com eles (FORMADOR 6).

A Formadora 7, de forma semelhante, também ressaltou que está engajada em diversos projetos de extensão e que considera esse elemento fundamental como estratégia para se fomentar maior aproximação da universidade com o campo profissional, sobretudo tendo em vista a relação necessária para a concretização do estágio curricular supervisionado. De acordo com essa participante, esse tipo de ação proporciona parcerias que são muito proveitosas. Para ela: “outras ações que a gente desenvolve na universidade, como os projetos de extensão, eles se aproximam muito também da comunidade escolar. Então, por meio desses projetos a gente consegue muitas parcerias, abrir muitas portas também. Por conta dos projetos” (FORMADORA 7). Em outro momento de sua fala, ela ainda indicou:

Um outro elemento que eu penso que seja crucial, volto a dizer, aproximar a universidade da escola. Acho que a gente tem ações que contribuem para isso, como os projetos de extensão, que são desenvolvidos com os professores da escola. E não é só trazer esses professores pra cá, mas a gente ir lá pra escola também. Eu acho que isso tem contribuído também para ter uma qualidade maior para a Educação Física escolar. Eu atuo mais especificamente com a

Educação Física nos anos iniciais e tem sido muito satisfatório trabalhar com esse grupo de professoras, na maioria mulheres, mas professores também e acho que nós temos alcançado algumas mudanças em termos de concepções do que é Educação Física, da importância do movimento para a criança, o que é a linguagem corporal, porque a criança se expressa pelo movimento e a partir disso nós vamos pensando então em como mudar a prática (FORMADORA 7).

Segundo o Formador 2 esse tipo de engajamento tem proporcionado transformações nas práticas de alguns professores envolvidos, o que sinaliza para uma importante contribuição de tais processos advindos dos projetos de extensão. Para esse participante: “a gente tem resultados positivos, inclusive professores que voltam para a universidade, que se engajam em outros projetos de extensão. Esses professores eu vejo como os mais inovadores, aqueles que são dinâmicos, que estão buscando por novidades e que não se acomodam” (FORMADOR 2). Nessa perspectiva, ao caracterizar seus projetos de extensão, esse formador ainda reforçou:

Eu tenho dois projetos de extensão, mas um é voltado para a formação continuada, então eu parto dessa perspectiva que a gente precisa pensar numa produção coletiva. Então assim, o que que nós levamos na universidade? Eu como docente, outros pós-graduandos que atuam, doutorandos participando, mestrandos, e tem os alunos da graduação. Nós estamos produzindo aqui um corpo de conhecimentos específicos, voltados para a área da Educação Física e a gente quer levar tudo isso ao chão da escola. Então junto com esses professores que tem esse saber da experiência que é produzido lá na prática, e que conhecem a criança com quem eles trabalham. Então vamos articular isso e vamos produzir juntos uma nova forma de intervir, uma ação pedagógica diferenciada, aquilo que efetivamente contribua para o desenvolvimento da criança. Então a gente consegue ao longo do tempo ir mobilizando diferentes manifestações corporais e trabalhar também nessa perspectiva da mudança de concepção, que eu acho que é fundamental (FORMADOR 2).

Indicativos como os apresentados demonstram que os formadores investigados têm se dedicado ao fomento de estratégias formativas que visam promover o desenvolvimento de ações reflexivas, tanto em contextos vinculados à formação inicial (PIBID, estágio curricular supervisionado, práticas de ensino etc.), quanto na formação continuada (projetos de extensão, programas de formação em serviço etc.). Essas estratégias buscam empreender processos de mobilização de saberes vinculados ao contexto da prática e, por isso, estão desencadeadas em transformações das ações individuais sendo, portanto, vinculadas à prática reflexiva e às transformações dos esquemas de ação, isto é, do habitus (BOURDIEU, 1983; PERRENOUD, 1997).

Embora tais estratégias não se configuram até o presente momento como a lógica hegemônica do processo formativo como um todo, elas ao menos indicam que existem iniciativas fundamentadas na prática que buscam propiciar ao campo da formação estruturas paradigmáticas vinculadas ao processo de reflexividade necessário para a transformação do habitus. No contexto da formação de professores, trazer à tona os esquemas de ação vinculados ao habitus é condição fundamental para sua compreensão e sua transformação. Estratégias que fomentem essa perspectiva devem ser mais estimuladas e, sendo assim, devem compor institucionalmente os currículos dos processos formativos ligados ao desenvolvimento profissional dos professores nas diversas fases e etapas desse processo.

3.2 Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “agir na urgência e decidir na incerteza”

Em termos de formação profissional para a docência, os aspectos ligados à valorização da prática, relação entre os campos acadêmico e profissional e reconhecimento de diferentes formas de manifestação dos saberes por meio da racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica, tem se configurado como um paradigma emergente às novas compreensões necessárias para se formar professores de modo mais adequado às demandas e exigências da contemporaneidade. Juntamente com esse arsenal de proposições paradigmáticas existe também a importância no que se refere a

formação docente poder viabilizar processos de formação que permitam aos futuros professores estarem cada vez mais preparados para atuarem no desafiante contexto atual, cujas características assinalam para a ampliação do volume de informações, uso ampliado e diversificado de tecnologias, necessidade de domínio sobre as inovações curriculares cada vez mais frequentes e, ainda, a importância de se compreender como agir profissionalmente em contextos de incertezas, urgências, singularidades e conflito de valores.

Nesse sentido, por um lado, é fundamental que haja entendimentos mais adequados com relação ao conjunto de saberes necessários para a docência e que atuam como fundamentação e base para sua constituição como profissão além de toda a compreensão sobre sua constituição e desenvolvimento ao longo do tempo. Por outro lado, é fundamental que a formação docente ofereça subsídios que fomentem as competências e habilidades dos profissionais em formação para que eles desenvolvam a capacidade de tomada de decisão realizada de forma adequada. É prioritário também que o contexto formativo construa possibilidades concretas de aprendizagem sobre a realidade prática no campo profissional, bem como entenda o desenvolvimento das incertezas vivenciadas no cotidiano do trabalho. Finalmente, a formação deve possibilitar entendimentos claros e fundamentados no que se refere às situações desafiantes e singulares que revestem a docência a partir da implementação do currículo real em situações concretas de trabalho.

Essa assertiva encontra respaldo nos discursos dos formadores entrevistados, bem como na literatura dentro do que se refere à importância do desenvolvimento da capacidade profissional dos professores para que eles sejam capazes de agir em momentos de urgência e decidir em contextos de incerteza (PERRENOUD, 2002). Dessa forma, os profissionais devem ser capazes de tornarem-se praticantes reflexivos que saibam atuar nas zonas indeterminadas de prática, as quais fogem dos cânones da ciência e são invariavelmente permeadas pelos instáveis contextos de incerteza, singularidade e conflito de valores (SCHÖN, 2000). Em síntese, trata-se de analisar a complexidade da docência e como essa característica fundamental que compõe a natureza do ensino requer novas compreensões em termos de posturas profissionais dos professores ao longo do tempo (HARGREAVES; FULLAN, 2012; HARGREAVES, 2003; SHULMAN, 1987).

De posse desse quadro analítico, baseado nas transcrições das falas dos formadores entrevistados, compreendemos que parte da importância da formação profissional para a docência em Educação Física está configurada justamente em oferecer subsídios para que os alunos em formação consigam desenvolver essas competências e habilidades necessárias para atuar em contextos de urgência e incerteza e que requerem o exercício cotidiano de tomadas de decisões em uma diversidade de formas e situações as quais se apresentam como complexas e conflituosas. Não se trata apenas do domínio de uma série de saberes necessários para a atuação profissional, mas do desenvolvimento de uma postura ativa capaz de buscar pela resolução de problemas e pelo constante aprimoramento e atualização. Essa compreensão pode ser clarificada de acordo com a análise apresentada pelo Formador 6:

Uma outra possibilidade para superar parte desses desafios, em especial aqueles no que diz respeito à como tornar esses alunos mais agentes da sua própria história e da sua própria formação é que se eu consigo revisitar e ressignificar o que significa ser docente do ensino superior é muito provavelmente que eu trabalharia em uma outra direção do que não é essa que muitas vezes a gente acaba trabalhando, de maneira transmissível ou pouco colaborativa, dialógica com os alunos, enfim. Mas, uma ideia para isso está atrelada a essas políticas de formação, tornar os alunos mais ativos na busca pelo conhecimento, entende? (FORMADOR 6).

Esse mesmo formador salientou em outro momento que “tão importante quanto ensinar determinados conteúdos para os meus alunos, é ensiná-los também a serem proativos na aquisição de conhecimentos dos quais eu por uma demanda de tempo, de espaço não vou ter condição de oferecer” (FORMADOR 6). Ainda com relação a importância da proatividade dentro do contexto da formação profissional o Formador 2 salientou:

Por isso que eu digo que essa insuficiência também é responsabilidade nossa. A formação talvez mais do que entender que ela devesse trabalhar com essa diversidade, essa imensidão de conteúdos, que nunca vai ser suficiente, fosse tão importante quanto isso fosse, é desenvolver nesse aluno a capacidade de ser proativo, construtor do seu próprio conhecimento, entender como fazer isso, porque não adianta eu dizer ‘olha, você precisa entender que você é um construtor do seu conhecimento’ se ele não tem ferramenta de como fazer isso! (FORMADOR 2).

Essa competência vinculada à proatividade, bem como a capacidade de desenvolvê-la por intermédio do processo formativo foi também destacada por outros formadores entrevistados. No geral, os participantes consideraram que durante a formação superior é preciso estimular o interesse dos alunos pelo campo profissional de forma que eles reconheçam tanto as dificuldades quanto as possibilidades apresentadas pela docência na Educação Física Assim sendo, é fundamental que haja uma mudança de postura na busca pela atualização profissional e na preparação para o ofício docente. A Formadora 7 reconheceu que esse é um grande desafio atual da formação profissional, o qual não apresenta solução simples. Para ela: “não é fácil, não tem resposta certa, mas repensar essa forma de reorganização dos conhecimentos eu acho que à longo prazo seria fundamental para se ter uma Educação Física na escola mais diferenciada” (FORMADORA 7).

Ainda segundo a Formadora 7, propostas de transformação da lógica da formação profissional em Educação Física dentro do campo acadêmico devem perpassar o fomento pela alteração na postura do professor para que ele seja compreendido de forma mais ativa na construção de seu conhecimento. Nesse sentido, ela ressaltou: “acho que esse vínculo com o campo de atuação poderia ser ampliado... ser maior... isso desde o início do curso, mas isso é uma mudança de concepção da matriz curricular ou da forma de organização dessa matriz” (FORMADORA 7). A possibilidade em ampliação do vínculo com o campo profissional na formação é uma das iniciativas centrais com relação ao desenvolvimento da postura ativa e crítica do professor de Educação Física. Nesse sentido, a formadora 3, ao considerar as propostas de transformação do contexto formativo, ressaltou:

A gente poderia partir de uma situação problema. De que modo a minha disciplina lá na fisiologia me ajuda a resolver esse problema? De que modo a história me ajuda? De que modo a filosofia me ajuda? E os alunos têm uma dificuldade muito grande de fazer essa integração. Então, talvez se a gente começasse a fazer esse trabalho no início do curso, isso seria mais produtivo e poderia ajudar na mudança de postura lá na frente (FORMADORA 3).

A Formadora 4, por sua vez, apresentou uma crítica à organização disciplinar na qual a formação profissional tem sido baseada. Para ela, ao deixar de compreender o sentido atribuído à certas disciplinas, os alunos acabam tornando-se mais passivos ao longo do processo formativo. Dessa forma, ela ainda considerou:

Os alunos me questionam: ‘Não, dá professora! Porque a gente tem umas disciplinas na faculdade que a gente não vê sentido’. Então parece que é uma coisa à parte, que as disciplinas estão destacadas da realidade profissional. Mas não! Na verdade, na hora que você olha essas disciplinas, elas poderiam dialogar sim com o seu campo profissional. Então quer dizer, elas não existem na formação dentro do curso à toa, mas falta essa integração né? (FORMADORA 4).

Sendo assim, podemos compreender que não basta apenas reconfigurarmos os currículos dos cursos de formação profissional e nem de abrangermos de forma mais efetiva o diálogo com a realidade prática do ensino nas escolas. É preciso que a formação fomente, estimule e desenvolva competências, capacidades e habilidades voltadas à postura ativa dos alunos em prol da ressignificação de seus saberes profissionais. A Formadora 3 em um momento de seu discurso discorreu que, em sua visão, “um papel importante é esse assim, de apresentar para os alunos efetivamente que lugar é esse que ele vai atuar quando estiver na prática”. Todavia, em outro momento de sua fala, essa mesma formadora

considerou:

Se a gente for pensar rapidamente, reformular o currículo é um caminho fundamental. Mas eu não sei se reformular o currículo com as mesmas pessoas resolve! Talvez a gente mude o nome da disciplina, mas eu mudo a forma, mas não o conteúdo. A prática talvez vai ser a mesma... isso eu estou falando dos professores desse curso, aqui na faculdade mesmo, eu não quero generalizar, mas é preciso repensar a forma com que nossos alunos se enxergam aqui dentro na formação né? (FORMADORA 3).

Em seu conjunto, essas falas apontam para a necessidade de reestruturação da formação docente em Educação Física de modo a contemplar eixos mais significativos no que corresponde à valorização da postura discente ativa e crítica na produção de saberes. O anacronismo dos currículos formativos e sua lógica disciplinar, hierarquizada e permeada por processos que compreendem que os conhecimentos são muitas vezes tidos como elementos ‘estanques’ e ‘inquestionáveis’, dificultam possibilidades concretas de transformação desse paradigma. A valorização da relação com os contextos de prática profissional deve ser compreendida por meio desse processo de desenvolvimento de saberes ligados ao trabalho docente, o qual necessita inicialmente de certa compreensão sobre como ele é desenvolvido para, em um segundo momento, possibilitar a atuação de modo efetivo e em consonância com as responsabilidades profissionais necessárias para o exercício da docência na escola. Portanto, cada componente curricular deveria ser capaz de oferecer proposições de relação efetiva com os contingentes do campo profissional. Além disso, é fundamental que se ampliem as formas de trabalho interdisciplinar no interior dos processos formativos, articulando diferentes áreas do conhecimento sobre a perspectiva dos desafios e incertezas da prática profissional.

Segundo Imbernón (2011), a mudança de concepção do papel do professor e sua postura crítica e propositiva na atuação profissional requer que sua formação esteja em consonância com essa abordagem. Para o autor, a concepção do professor como um aplicador de técnicas baseado na racionalidade técnica requer um tipo de modelo de desenvolvimento profissional orientado para a disciplina e pelos métodos e técnicas de ensino. Todavia, caso a compreensão seja a de um profissional crítico e reflexivo, a orientação será designada por meio do desenvolvimento das capacidades de processamento de informações, análises e reflexões críticas, diagnósticos da realidade, estímulo à decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2011). Nesse intuito, o autor ainda considera:

(...) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Torna-se fundamental compreendermos que a formação docente deveria estimular a proatividade e o protagonismo para a apreensão da realidade da prática profissional, tendo em vista um processo mais coerente de desenvolvimento do trabalho. É preciso compreender que dentro do campo acadêmico processos ligados à racionalidade prática deveriam estruturar e embasar a formação, tornando-se o eixo central de articulação do processo, o qual está embasado no desenvolvimento de uma postura reflexiva em diferentes momentos. É por meio da reflexividade advinda das compreensões e da análise da prática profissional que o habitus pode ser reconfigurado de forma a permitir a mobilização de esquemas que favoreçam a tomada de decisões e a atualização profissional através de posturas de busca pelo desenvolvimento dos saberes profissionais.

Perrenoud (2002) considera a importância de se articular a postura reflexiva com as estratégias de análise das práticas no contexto da formação como forma de reconfiguração do habitus tendo em vista o desenvolvimento do ofício docente sob a égide da profissionalização. Imbernón (2011, p. 55), por sua vez, salienta que o eixo fundamental do currículo na formação docente deve ser voltado para “o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação

e a realidade social de forma comunitária”.

Desse modo, a prática profissional não deve ser compreendida apenas como contexto de aplicação de um amplo arsenal de conceitos e teorias previamente estudados e apreendidos, mas também de fundamentação e sistematização de saberes que são possíveis de serem desenvolvidos justamente por estarem sendo construídos nas situações práticas as quais por serem singulares (SCHÖN, 2000), requerem a postura reflexiva e a capacidade de proatividade latente. Como nos lembra Franco 2008, p. 114) “na lógica das práticas, há emergência e urgência”, conceituação fortemente discutida e analisada por Perrenoud (2001).

Analisando-se sob esse ponto de vista, pode-se considerar que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) avança muito pouco 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. Perde-se a representação de urgência e incerteza que reveste a prática pedagógica no ensino, tornando-se, assim, um documento distante do contexto do currículo real no campo da formação inicial.

Ora, consideramos que agir de forma clara e reflexiva em situações de urgência que emergem na prática profissional e decidir por meio de processos de tomada de decisão adequadamente estabelecidos em momentos de incerteza reiteradamente presentes no trabalho docente são elementos fundamentais para a concretização da postura profissional. Essas assertivas requerem que haja o desenvolvimento do habitus profissional por meio de estratégias diversas estabelecidas tanto na formação como na prática pedagógica.

Assim sendo, corroboramos Tardif e Lessard (2014) quando os autores salientam que parte substancial da prática profissional exercida pelos professores pode ser denominada de “trabalho não codificado, ou flexível”. Insere-se nessas perspectivas as características variáveis das ações, as quais compõem processos de indeterminação, incerteza e imprevisibilidade presente na prática profissional e seus elementos informais. Para os autores, o trabalho docente é desenvolvido em um ambiente altamente complexo, no qual não é possível ter o controle de todas as ações, tais como as intercorrências, emergências, processos de interação com alunos, entre outros processos até certo ponto artísticos presentes nesse ofício. Por isso, consideramos que uma vez não ser possível ter o controle de todos os elementos presentes na prática profissional, o desenvolvimento de posturas proativas para o exercício do trabalho docente é condição fundamental para o desenvolvimento desse processo à medida que a transposição do currículo prescrito para o currículo real requer inúmeras compreensões das contingências e condicionantes que emergem da prática.

Esses elementos não codificáveis e flexíveis presentes no trabalho docente permitem assegurar que a prática profissional é altamente complexa e exige a tomada de decisões de forma deliberada e sucessiva em diferentes graus de importância e necessidade. Como enfatizam Hargreaves e Fullan (2012, p. 5, tradução nossa): “tomar decisões em situações complexas é tudo o que caracteriza o profissionalismo”. De modo semelhante, Schön (1983) também salienta:

Na perspectiva da Racionalidade Técnica, a prática profissional é um processo de *resolução* de problemas. Os problemas de escolha ou de decisão são resolvidos através da seleção, a partir dos meios disponíveis, daqueles que melhor se adequam aos fins estabelecidos. Mas, com essa ênfase na resolução de problemas, nós ignoramos a *definição* de problemas, o processo pelo qual nós definimos as decisões a serem tomadas, as finalidades a serem atingidas, bem como os meios nos quais eles podem ser escolhidos. Na prática do mundo real, os problemas não se apresentam ao praticante como coisas dadas (SCHÖN, 1983, p. 39-40, tradução nossa, grifos do autor).

Todavia, apesar de partilharmos dessa compreensão que assegura a complexidade e a singularidade do trabalho docente, também corroboramos Tardif e Lessard (2014) quando os autores afirmam que boa parte da prática profissional dos professores pode ser denominada de “trabalho codificado”. Nessa perspectiva, encontram-se todos os elementos que caracterizam a prática docente em termos de regulações, organizações e estruturações. Os autores compreendem que existem

algumas rotinas e tradições cristalizadas que são diariamente realidades pelos professores, isto é, parte do trabalho docente é desenvolvida por meio da repetição de ações e concretização de sequências previamente estipuladas. Além disso, condicionantes como o controle da profissão, o tempo e suas restrições, o planejamento e a burocratização reforçam a ideia de certa previsibilidade das ações e de racionalização da atividade profissional.

Dessa forma, assumimos que enquanto parte do trabalho docente se traduz na resolução de conflitos e incertezas provenientes da prática e suas múltiplas singularidades, outra parte é configurada em meio à previsibilidade de ações previamente estabelecidas, as quais são desempenhadas dentro de uma certa rotina e estruturação seguindo determinados padrões ou fugindo da previsibilidade dentro de uma margem pequena de variabilidade. Em uma figura de linguagem metafórica, podemos considerar que o professor não desempenha apenas a função de ‘bombeiro’ no sentido de apaziguar a emergência de ‘focos de incêndio’, vinculados aos problemas oriundos da prática e que são provocados pelas situações de incerteza, singularidade, conflito de valores, complexidade e urgência de resolução que inevitavelmente fazem parte de seu agir profissional cotidiano.

Se, por um lado, em diversos momentos o planejamento não sai conforme o estipulado e uma série de condicionantes convergem para a necessidade de se tomar decisões em contextos de incerteza, bem como agir em momentos de urgência, por outro lado, em uma série de ocasiões cotidianas as rotinas saem conforme o planejado e as situações navegam dentro de uma margem de variabilidade muito pequena que não podem ser consideradas como elementos totalmente novos ou que requerem grandes decisões ou conflitos. É justamente por navegar dentro desse continuum ora mais previsível e menos complexo, ora muito mais imprevisível e extremamente complexo que a docência requer uma postura profissional capaz de possibilitar a proatividade e a capacidade analítica dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar algumas das estratégias curriculares desenvolvidas por professores formadores em Educação Física de universidades tendo em vista o desenvolvimento da prática pedagógica nesse componente curricular na formação de professores. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas com formadores oriundos de universidades (IES) consideradas centros de excelente na formação profissional no campo da Educação Física revelou importantes contribuições para seu quadro formativo na atualidade. Por outro lado, trata-se de um trabalho cuja intencionalidade se deu em um recorte específico, não sendo possível generalizar os dados à medida que atualmente a formação de professores está pulverizada em lógicas de mercado cuja intensificação de propostas híbridas ou à distância ou ainda pouco comprometidas com os processos formativos na dimensão curricular certamente apresentam implicações e resultados diferentes daqueles que encontramos nessa investigação.

Conforme analisamos, apesar de inúmeras problemáticas que assolam os currículos da formação de professores de Educação Física, existem possibilidades que tem procurado, mesmo que em contextos pontuais e específicos, uma aproximação na relação entre escola e universidade, fomento à formação continuada, propostas de projetos de extensão, apoio a projetos institucionais, a exemplo do PIBID, entre outros. Tais iniciativas revelam certas possibilidades de se romper lógicas curriculares fortemente arraigadas a estruturas disciplinares, distanciadas da realidade da prática profissional, voltadas à lógica de mercado de consumo e serviço e, portanto, baseada em modelos de racionalidade técnica e instrumental. Trata-se de iniciativas de compor as práticas presentes nos currículos reais dos cursos de formação buscando dar mais significado ao longo do processo.

Todavia, conforme a análise dos dados revelou, existem inúmeras dificuldades para se formar professores que saibam de fato atuar em contextos de incerteza, singularidade e conflito de valores tais como a realidade atual. Nesse interim, questionar a estrutura curricular que hoje dá suporte aos processos formativos buscando propostas articuladas em outro paradigma formativo, à luz da racionalidade prática torna-se fundamental na atualidade. Tais propostas, conforme apresentadas pelos discursos dos formadores entrevistados, estão fortemente relacionadas com o campo acadêmico-científico e não buscam empobrecer a formação, mas ressignificá-la para que a articulação entre

formação e prática profissional possa ser mais bem estabelecida. O próprio caráter prescritivo presente em documentos legais atuais ilustram as dificuldades curriculares no engendramento das práticas em se transformar os contextos da formação de professores.

Com base nos resultados, podemos concluir que embora existam iniciativas no que tangencia o desenvolvimento de inovações curriculares nas práticas formativas no campo acadêmico da Educação Física, há ainda uma série de desafios estruturais que dificultam que a formação inicial possa solidificar processos que possibilitem aos novos professores atuarem de modo mais adequado nos contextos profissionais atuais tendo em vista as demandas e contingências que afetam o trabalho docente. Possivelmente, tais desafios podem também ser encontrados em outros contextos, demonstrando-se a necessidade de novas pesquisas que produzam dados a esse respeito a partir de outros recortes investigativos, à exemplos de instituições privadas, formações híbridas ou à distância, entre outras.

A necessidade de se fomentar transformações formativas que deem suporte à possibilidade de se formar docentes de Educação Física capazes de “agir na urgência e decidir na incerteza” se faz perene em um momento em que há ausência de professores em escolas, formações são dirimidas, condições salariais estão cada vez mais precárias e assim por diante. Evidentemente, competências, capacidades e habilidades ligadas à alguns aspectos tais como a perspicácia, o jogo de cintura, a proatividade, o desenvolvimento de processos de tomada de decisões de forma rápida, precisa e acertada, bem como a possibilidade de analisar as situações e empreender às escolhas mais acertadas dentro das condições estabelecidas não devem ser aprendidas apenas no que se refere à formação profissional inicial. De fato, parte significativa desse processo é desenvolvido no exercício da prática profissional e compõe o desenvolvimento profissional dos professores ao longo do tempo. Entretanto, os contextos de formação profissional e o campo acadêmico como um todo deveriam fomentar que tais aspectos pudessem ser melhores desenvolvidos dentro dos currículos dos processos formativos, os quais necessitam de estruturas menos anacrônicas e mais alicerçadas na prática para sua concretização.

Desse modo, consideramos que as propostas de inovação curricular, seja qual for o mote para sua elaboração, devem permear o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades dos alunos em formação que os permita desenvolverem formas mais proativas de compreensão dos saberes que alicerçam a profissão no ensino, fomentando assim a criação de uma “casa comum” de partilha e encontro (NÓVOA, 2022). Apesar de desafiante, essa necessidade se articula de modo mais perene com as complexidades que revestem a prática curricular e suas representações ao longo do tempo. Apesar de poder ser aprendida durante a realização do próprio trabalho é preciso cotejar as necessidades que a formação apresenta para que ela também possa viabilizar a efetividade desse processo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.
- BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15. 1996.
- BOURDIEU. Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2014. 4ª ed.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- 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.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p. 87-103, maio. 2001.
- CRISTINO, Ana Paula Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Um olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p.63-83, jan./abr. 2008.

- FORMOSINHO, José. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de formação de professores. In: SCARELI, G. (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.
- HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. Nova York: Teachers College Press, 2003.
- HARGREAVES, Andy.; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Nova York: Teachers College Press, 2012.
- HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (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.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.
- NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 1ª ed.
- OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo. 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.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 2ª ed.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n.3, p. 5-14, set. 1997.
- ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.
- RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física**. 2018. 795f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.4, p. 1257-1270, out./dez. 2017.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; 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. Disponível em: <<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202118>>. Acesso em: 15/02/2023.

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

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. EUA: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: BERLINER, D.C.; ROSENHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers: A Festschrift for N. L. Gage**. Nova York: Random House, 1987, p. 369-387.

SILVA, TOMAS, TADEU. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

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

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014. 9ª ed.

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

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



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).