

Senso prático, racionalidade e formação docente: o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física em instituições públicas do estado de São Paulo

Sentido práctico, racionalidad y formación docente: el lugar de la práctica en los currículos de los cursos de formación del profesorado de Educación Física en instituciones públicas del estado de São Paulo

Practical sense, rationality and teacher education: the role of practice in the curricula of Physical Education teacher education programs at public institutions in the State of São Paulo

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

Departamento de Educação Física e Humanidades (DEFH), Faculdade de Educação Física (FEF), Universidade Estadual de Campinas (SP). Brasil

rufinolg@unicamp.br

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

SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação, Instituto de Biociências (IB), Universidade Estadual Paulista–Unesp, Rio Claro (SP). Brasil

samuel.souza-neto@unesp.br

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

Recibido/Received: 11-12-24. Aceptado/Accepted: 9-06-25.

Cómo citar/Citation: Rufino, Luiz Gustavo Bonatto e Souza-Neto, Samuel (2025). Senso prático, racionalidade e formação docente: o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física em instituições públicas do estado de São Paulo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 27, 133-158.

DOI: <https://doi.org/10.24197/f5ctjm81>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo: Objetivou-se analisar o lugar dos componentes práticos nos currículos de formação de professores de Educação Física no Brasil por meio de entrevistas com sete formadores de instituições públicas de São Paulo. Os resultados foram discutidos em duas categorias: i) alocação de espaço, reserva de grade e relativa independência da prática; e ii) aplicação de conhecimentos: resquícios do elevado nível de influência da academicização. Conclui-se que há críticas com relação a marginalização de componentes práticos nos processos formativos, havendo distanciamentos e falta de equilíbrio na estruturação curricular, relacionando-se ao paradigma hegemônico que estrutura os currículos e as políticas a eles vinculados.

Palavras-chave: Formação de professores; processos pedagógicos; políticas educacionais; Educação Física escolar; currículo.

Resumen. El objeto del presente estudio fue analizar el lugar de los componentes prácticos en los currículos de formación del profesorado de Educación Física en Brasil mediante entrevistas con siete formadores de instituciones de São Paulo. Los resultados se organizaron en dos categorías: i) asignación de espacio, tiempo y horario disponible, y relativa independencia de la práctica; y ii) aplicación de conocimientos: vestigios de la influencia de la academicización. Se concluye que existen críticas sobre la marginación de los componentes prácticos en los procesos formativos, observándose falta de equilibrio en la estructuración curricular, vinculada al paradigma hegemónico que estructura los currículos y las políticas relacionadas.

Palabras clave. Formación del profesorado; procesos pedagógicos; políticas educacionales; Educación Física escolar; currículo.

Abstract: The study analyzed the role of practical components in Physical Education teacher training curricula in Brazil through interviews with seven educators from public institutions in São Paulo. Results were categorized as: i) allocation of space, reserved schedule slots, and relative independence of practice; and ii) application of knowledge, influenced by academicization. Criticisms highlight the marginalization of practical components, revealing gaps and imbalance in curricular structuring. These issues are tied to the hegemonic paradigm shaping curricula and related policies. The findings underscore the need for greater integration and balance to address the marginal status of practical components in education.

Keywords: Teacher Education; pedagogical process; educational policy; school Physical Education; curricula.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos, em suas diversas instâncias e representações, têm apresentado inúmeros desafios nas sociedades contemporâneas. Em linhas gerais, podemos compreender que questões

vinculadas às estruturas e significações concernentes às instituições que legitimam as práticas educativas, tais como a escola e a universidade, por exemplo, bem como as políticas públicas a elas relacionadas, apresentam-se na convergência de problemáticas que requerem análises apropriadas que possam trazer proposições e possibilidades de transformação no cenário atual.

Nesse sentido, o presente trabalho, fruto do direcionamento oriundo de uma pesquisa de doutoramento, buscou analisar nomeadamente um dos desafios advindos da intersecção entre o campo acadêmico, representado pelo papel da universidade no contexto da formação inicial, e o campo profissional, neste caso, o trabalho docente desenvolvido no contexto da escola. Tal desafio arrola-se nos sentidos de prática que comumente são tematizados e operam como elementos estruturadores na composição dos currículos de formação inicial. De modo específico, elegeu-se um componente curricular cuja legitimidade está comumente vinculada aos conceitos de prática, a saber, a Educação Física. Assim, por meio de uma investigação dentro do campo acadêmico dessa área específica, à luz do referencial sociológico de Pierre Bourdieu, buscou-se problematizar qual o lugar dos conhecimentos práticos na composição curricular para a formação docente.

Assume-se, dentro da apropriação sociológica concernente ao referencial utilizado que as nuances e especificidades da prática, bem como suas estruturas e disposições dialéticas requerem análises que possam ir além dos sistemas de relações objetivas (objetivismo) e subjetivas (subjetivismos). Sob o ponto de vista social, o constructo de Bourdieu (1983) aponta para uma terceira lente de análise ligada ao que o autor denomina de “conhecimento praxiológico”. Para o autor, trata-se dos processos de produção de saberes advindos através das práticas, isto é, das experiências de interação dos sujeitos nos diversos campos sociais. Dessa forma, é preciso olhar para as disposições dos agentes e suas relações sociais, ampliando-se as compreensões de conhecimento para além dos processos de instrução formal, envolvendo também a participação em atividades práticas em diversos campos sociais, tais como a arte, a política, a economia, o esporte, entre outros (Bourdieu, 2009).

Segundo Bourdieu (2009), o conhecimento praxiológico está enraizado em contextos sociais e culturais específicos e é adquirido pelos sujeitos por meio da imersão nas práticas cotidianas e na interação com outros agentes. O autor denomina esse constructo teórico de “teoria da

prática” a qual fundamenta boa parte dos principais conceitos do autor, ensejados dentro do denominado conhecimento praxiológico: habitus, campos e capitais. Para o autor, só é possível compreender as disposições dos sujeitos e seus papéis sociais por meio da compreensão praxiológica (Bourdieu, 2008).

Ainda de acordo com Bourdieu (1983) a prática apresenta um estatuto epistemológico fundamental nas disposições dos sujeitos de modo que para se compreender seus modos de engendramento é fundamental entender as disposições dos sujeitos nos processos de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade proposto pelo conceito de habitus, isto é, do social incorporado no sujeito. Além disso, entendendo-se que os agentes estão inseridos em determinados campos sociais específicos, cujos processos de busca pela legitimidade e hierarquização variam, é fundamental compreender as relações sociais dentro de cada campo (Bourdieu, 2009). Finalmente, o conceito de capital contribui para se compreender as dinâmicas sociais e culturais dos agentes no interior de cada campo (econômico, social, cultural, simbólico, entre outros), auxiliando-se na análise das desigualdades e reprodução de normas e comportamentos sociais (Bourdieu, 2007).

No campo da formação docente, tais conceitos podem ser de grande valia uma vez que permitem analisar os processos de disposição na transformação das estruturas sociais adquiridas ao longo dos processos formativos e suas relações e hierarquizações entre os diferentes campos (acadêmico, escolar, político, etc.), bem como de que forma os agentes conseguem modificar ou não o habitus no transcorrer do curso, além de se entender o processo de interiorização e aquisição de diferentes capitais. Em suma, olhar para a prática dentro do campo da formação de professores se mostra como um constructo potencializador de análises críticas.

Com efeito, as atuais políticas públicas de formação de professores no Brasil não explicitam de modo claro o papel de componentes práticos fortemente ligados aos saberes que alicerçam a profissão (Gauthier *et al.*, 2013; Tardif, 2012). Assim, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (Brasil, 2019) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) (Brasil, 2020), por exemplo, abordam de modo muito limitado as compreensões sobre prática no interior dos processos formativos no campo das

licenciaturas, sobretudo ao configurá-las como processos ligados ao desenvolvimento de competências e habilidades aos professores em formação, ampliando-se ideias dicotômicas entre teoria e prática.

Um exemplo de problemática nos processos formativos envolve incompREENsões e usos indevidos do conceito de Prática como Componente Curricular (PCC), as quais estão presentes desde as resoluções de 2002 (Brasil, 2002), mas que até hoje apresentam dificuldade em se legitimar de fato na formação. Souza Neto e Silva (2014), por exemplo, ao analisarem as PCC em cursos de licenciatura no Brasil, concluem que em muitos contextos tal concepção não está integrada ao projeto político-pedagógico das instituições. Assim, via de regra, o cômputo das horas de PCC destina-se a promover um mecanismo facilitador do cumprimento de carga horária mínima em muitos cursos. Há, segundo os autores, ambiguidades nas diretrizes curriculares acerca do conceito de prática, ao não se desenvolver propostas interdisciplinares e nem vincular a formação centrada na prática profissional (Souza Neto & Silva, 2014).

As políticas públicas de formação de professores no Brasil têm apresentado poucas considerações sobre a composição dos currículos, a determinação de cargas horárias, a configuração dos componentes curriculares, a supervisão de estágios e práticas de ensino, bem como a integração das práticas como parte do currículo. Nesse sentido, consideramos que tais questões estão ancoradas em um paradigma formativo que se distancia da prática profissional (e do conhecimento praxiológico dentro do referencial Bourdieusiano). Assim, modificações nesses aspectos requerem transformações mais profundas sobre a forma como se comprehende a formação para a docência e sua legitimidade ligada à própria prática do ensino (Nóvoa, 2017; Hargreaves & Fullan, 2012).

No que corresponde ao componente curricular da Educação Física na escola, considera-se que historicamente ele foi vinculado a pressupostos orientadores ligados à vivência corporal devido à natureza dos saberes que sustentam e legitimam tal componente curricular na escola. Contudo, a estruturação dos currículos de formação também foi se distanciando da prática para orientações mais técnicas e científicas, como asseveraram Betti & Betti, 1996). Nesse sentido, os desafios de legitimidade da Educação Física perpassam, de um lado, seu reconhecimento como componente curricular obrigatório com a mesma importância dos demais e, do outro, a valorização de suas especificidades e natureza de saberes ligadas às

experiências corporais em seus múltiplos sentidos e significados (Bracht, 2014).

Todavia, apesar das incompreensões acerca dos componentes práticos (estágios curriculares, experiências didáticas, disciplinas de vivências de práticas corporais, etc.) nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, reconhece-se sua importância para a prática profissional na docência. Assim, o questionamento que emerge é em que medida a prática tem sido reconhecida, valorizada e tematizada dentro do campo da formação inicial nesse componente curricular. Para averiguar tal questão, investigamos um contexto específico, a saber, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de São Paulo (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e Universidade Estadual Paulista – Unesp (campi Rio Claro – SP, Presidente Prudente – SP e Bauru – SP). Trata-se de universidades de referência, que desenvolvem processos formativos no campo da licenciatura em Educação Física, de modo que as compreensões sobre as práticas, seus desafios e problemáticas podem esclarecer possíveis delineamentos para a formulação de políticas públicas e para a transformação de práticas educativas no interior dos processos formativos.

Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar, à luz da abordagem sociológica bourdieusiana, em que medida estão tematizados e qual o lugar dos componentes práticos nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

1. REFERENCIAL TEÓRICO: UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dentro do referencial teórico adotado no presente estudo, podemos compreender que Bourdieu (2009; 2008; 2007; 1983) lança mão de um arcabouço analítico inovador para se analisar as disposições dos sujeitos e suas relações com os diferentes campos sociais. O autor desenvolve um conceito fundamental, denominado de “senso prático”, para analisar como os diferentes sujeitos, isto é, os agentes sociais, percebem, interpretam e interagem com o mundo, incorporando influências de suas experiências sociais e culturais (Bourdieu, 2009). Assim, o senso prático é resultado do processo de internalização das estruturas objetivas e das disposições subjetivas (normas, valores e disposições) que moldam e

estruturam as práticas e as interações dentro de um determinado campo específico (Bourdieu, 1983).

À medida que os agentes vão pertencendo a determinados campos (tal como escola, família, igreja, profissões etc.) eles vão adquirindo conhecimentos tácitos constituídos por meio da experiência e da socialização (Bourdieu, 2009). Tais processos permitem a operacionalização das ações de modo eficaz por meio de ações práticas, ou seja, desenvolvem o senso prático dentro de um contexto específico. Esse senso é, primordialmente, estruturado sem com que o sujeito tenha explícita compreensão das regras e estrutura que governam o campo, razão pela qual o processo de socialização possibilita o duplo processo de interiorização das estruturas sociais no próprio sujeito, compondo um dos conceitos fundamentais para este autor: o *habitus*, essa gramática geradora de práticas. Assim, um médico recém formado, por exemplo, pode introjetar normas e comportamentos comuns ao campo da medicina que são partilhados pelos agentes desse campo (formas de falar, de se vestir, *hexis* corporal, etc.), sem ter pleno conhecimento ou formado ainda um conjunto de capitais para isso, ao desenvolver o que podemos denominar de *habitus* médico, por exemplo. Da mesma forma, um estudante de Educação Física que passou pela formação inicial de modo pouco significativo, pode se formar tendo representações ligadas ao campo estudantil, ou seja, apresentar o *habitus* de aluno e, assim, não se reconhecer ainda como docente, ou *habitus* professoral (Silva, 2011; Lugli, 2005).

Em se tratando do campo da formação docente, compreendida como constructo advindo do campo acadêmico, com seus próprios códigos e significações, é importante compreender de que forma os agentes inseridos nesse contexto (alunos em formação, professores formadores, realizadores de políticas públicas, docentes e equipes gestoras que partilham processos como os estágios supervisionados, entre outros), interagem e se relacionam, haja vista suas distintas posições no campo e o atributo diferente de capitais para cada agente (Bourdieu, 2007). Assim, componentes denominados “práticos” no currículo, tais como estágios e práticas de ensino, vivências práticas nas disciplinas, Práticas como Componente Curricular e, mais recentemente, processos de curricularização da extensão universitária, possibilitam uma interface entre campos e uma aproximação maior com o campo profissional efetivamente. Seguindo o referencial Bourdieusiano, tais estruturas possibilitam processos de transformação do *habitus*, bem como permitem

maior envolvimento com o campo e o desenvolvimento de capitais que auxiliarão na formação e nos processos de socialização.

Ainda segundo Bourdieu (2009), o senso prático possibilita com que os sujeitos desempenhem suas ações ou se portem de determinada maneira em cada situação, a exemplo dos jogos de sociabilidade presente na linguagem do tato, das habilidades e destrezas, da delicadeza ou do saber fazer. Para o autor, os sujeitos inseridos no mundo social possuem um senso prático que se atrela a um sistema de preferências e que pode ser entendido pelas suas disposições que possibilitam engendrar esquemas de ação em resposta às contingências apresentadas em cada situação (Bourdieu, 2009). Nesse sentido, à medida que tais processos vão sendo desenvolvidos no contexto formativo, mais os sujeitos vão internalizando e introjetando o senso prático para a atuação profissional no campo escolar.

Bourdieu (2009, p. 133) reconhece a dificuldade em se abordar a questão da prática sob o ponto de vista social: “não é fácil falar da prática de uma maneira que não seja negativa; e principalmente da prática no que ela tem de mais mecânico em aparência, de mais oposto à lógica do pensamento e do discurso”. O autor ressalta que a prática não pode ser traduzida completamente pela linguagem escrita, mas precisa da força dos gestos, dos ritos, da conduta para ser decodificada. O autor menciona ainda que dentro dessa compreensão, toda aprendizagem é prática como, por exemplo, o aprender dos esquemas, das condições, do pensar, da teoria, das ações e dos discursos produzidos. Ainda para o autor, as ações práticas, representadas pela linguagem dos sentidos, tal como o tato, além dos ritos, rituais, cerimônias, os saberes fazer, etc., os quais compõem o “senso prático”, não devem ser concebidas como instâncias cristalizadas, mas como ações dinâmicas que se desenvolvem ao longo do tempo. Nesse direcionamento, considera:

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, “modelos”, “normas” ou “papéis”, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los (Bourdieu, 1983, p. 64)

Nesse sentido, analisar o processo de engendramento das práticas nos currículos de formação inicial de professores na Educação Física pode contribuir para os entendimentos que compõem a estruturação da formação, especialmente no que se refere à valorização e ao reconhecimento do senso prático na docência. Dessa forma, analisar o lugar das práticas sob o ponto de vista sociológico no campo da formação docente pode suscitar reflexões e análises fundamentais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, seguindo os princípios delineados por Thomas, Nelson e Silverman (2011) e Lüdke e André (1986), com o objetivo de realizar uma pesquisa descritiva. Nosso foco de análise concentrou-se nas perspectivas emergentes da formação docente em Educação Física, com especial atenção aos professores formadores das universidades públicas do Estado de São Paulo, que foram o lócus de nossa investigação.

Direcionamos nossa atenção para os professores que, além de suas responsabilidades com pesquisa, extensão e administração universitária, também desempenhavam um papel crucial no ensino e na formação de novos profissionais em Educação Física. Inicialmente, identificamos os cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos pelas universidades públicas paulistas e, posteriormente, contatamos formadores dessas instituições vinculados aos denominados componentes curriculares práticos (estágios, práticas de ensino, disciplinas de didática, entre outros).

Formosinho (2009), ao analisar o processo de academicização da formação de professores, considera que muitos formadores têm paulatinamente se afastando de discussões mais práticas e referentes aos ditames da prática profissional, ao vincularem-se mais ao campo discursivo acadêmico. Assim, para o presente estudo, nos concentramos nos professores responsáveis pela tematização de componentes práticos presentes na formação de professores, os quais podem ser denominados de professores com papéis de formadores (Formosinho, 2009).

Para a seleção dos participantes, estabelecemos critérios específicos: os professores deveriam ser vinculados a instituições públicas de ensino superior em São Paulo, com dedicação exclusiva à docência e à pesquisa em cursos de licenciatura em Educação Física; também deveriam estar envolvidos em projetos de pesquisa relacionados às práticas pedagógicas

ou à formação de professores e possuir pelo menos dez anos de experiência no ensino superior, enquadrando-se como professores experientes conforme definido por Huberman (1995).

Após a confirmação de participação, realizamos entrevistas individuais com os sete professores formadores selecionados (quatro mulheres e três homens, com idades entre 35 e 49 anos e uma média de 13 anos de experiência docente) em seus locais de trabalho, com duração média de uma hora e quarenta minutos. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e seguiram um roteiro semiestruturado, permitindo a emergência de novos insights durante o diálogo, conforme recomendado pela literatura.

Na fase de análise dos dados, adotamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1991). Após a transcrição das entrevistas, identificamos o corpus de análise e realizamos uma leitura flutuante para elencar os indicadores relevantes. Em seguida, criamos unidades de registro e contexto e estabelecemos categorias de análise, com auxílio do software NVIVO (versão 12.0), para facilitar o tratamento dos dados.

Todos os procedimentos éticos foram seguidos, incluindo a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da instituição de origem dos pesquisadores, assim como a obtenção do consentimento informado de todos os participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados provenientes da análise de conteúdo foram organizados em duas categorias. A primeira foi denominada: “Alocação de espaço, reserva de grade e relativa independência da prática na formação docente”. A segunda categoria, por sua vez, denominou-se: “Aplicação de conhecimentos: resquícios e reminiscências do elevado nível de influência da academicização”. Analisaremos cada uma separadamente a seguir.

3. 1. Alocação de espaço, reserva de grade e a relativa independência da prática na formação docente

Nessa categoria, analisamos nas falas dos formadores a dificuldade em se compreender o lugar da prática nos currículos de graduação em licenciatura em Educação Física. Em linhas gerais, compreende-se que

aspectos práticos no currículo, tais como estratégias formativas voltadas para a intervenção, procedimentos didáticos e pedagógicos vinculados à realidade profissional, fomento a vivências significativas dentro dos cursos, atividades arraigadas à lógica das ações profissionais e outras dinâmicas denominadas genericamente como práticas, apresentam-se de forma limitada. Essa estruturação é normalmente designada por um ou mais componentes (a exemplo das práticas de ensino, estágios curriculares supervisionados e disciplinas de modalidades esportivas) ou alocada pontualmente em certas disciplinas do currículo, sem muita atenção ao seu desenvolvimento.

Segundo os participantes, há na composição dos currículos que estruturam os processos formativos uma desproporção entre elementos teóricos e práticos, com certa valorização do primeiro em detrimento do segundo, muitas vezes renegado aos docentes temporários, com pouca carga horária ou desvalorizados do ponto de vista institucional. Essa desvalorização da prática é ainda mais evidenciada em universidades públicas cujo foco na pesquisa acadêmica tende a ser elemento estruturador (sobretudo nas que apresentam cursos de pós-graduação), tais como as IES investigadas. Como preconizou a Formadora 7: “esse é um outro desafio da formação: superar essa dicotomia entre teoria e prática”.

O desequilíbrio entre componentes teóricos e outros mais ligados ao campo das práticas também foi analisado pela Formadora 5, que constatou:

Talvez a gente esteja desequilibrado aí. Eu acho que seria bom ver os estudos sobre isso, mas nas faculdades particulares eu acho que a balança pende para mais atividades práticas, formando um professor que saiba tecnicamente. Porém, falta esse equilíbrio... eu acho que a gente precisaria ter mais estudos sobre isso, acompanhar os egressos e tudo mais, mas eu acho que nas universidades públicas a formação pende para uma valorização maior do âmbito teórico, da ciência da base mesmo (Formadora 5).

De modo geral, o que foi a tônica nos discursos dos formadores se referiu ao reconhecimento de haver poucos momentos no currículo destinados aos componentes práticos, como já mencionado. As análises revelam que tem havido no âmbito das universidades estudadas certa desvalorização das atividades práticas e dos procedimentos vinculados

diretamente ao terreno da prática profissional como um todo, em detrimento da promulgação de currículos mais acadêmicos, permeados pela lógica científica e aplicacionista, descrita por Schön (2000) como aquela que entende a prática profissional como a mera aplicação de conhecimentos teóricos previamente elaborados pela ciência. O Formador 1 exemplificou essa questão ao relatar a dificuldade no desenvolvimento de disciplinas com orientação mais prática. Para ele:

E a gente também tem professores que pegaram disciplinas e se recusam a trabalhar essa prática e os alunos reclamam muito: “olha, nós temos 80% do curso com teoria e 20% de prática”. Aí eu pergunto: “mas como? Não foi distribuído assim, era para ter pelo menos 40% de prática no mínimo”. Aí os alunos respondem que tem muita gente da prática que dá mais teoria do que prática para eles, e que não vai pra prática (Formador 1).

Embora esse tipo de explicação tenda por um lado a destacar a dicotomia entre teoria e prática durante o processo formativo na Educação Física, por outro reflete a própria apreensão legal dos dispositivos reguladores (leis, diretrizes, resoluções, etc.) que apresentam deliberadamente a constituição dos currículos galgados nessa perspectiva divisoria, inclusive por meio do estabelecimento de carga horária, a qual nem sempre é seguida como salientou o Formador 1. Esse mesmo colaborador procurou descrever como tem sido desenvolvido o ensino dos componentes curriculares denominados práticos.

Em disciplinas práticas eles vão e fazem todo o contexto prático que tem que ser feito. E paralelo o aluno tem que viver a questão teórica que subjaz a prática, mas ele não fica na sala de aula para tentar discutir o contexto prático, eles vão à prática e a partir da prática eles trazem a teoria que eu acho muito interessante. Eles falam: “olha, o que nós estamos vendo aqui vocês vão ver na teoria, nós vamos ver, vamos estudar e nós vamos ver na prática de novo”. E não o percurso contrário, de ficar na sala de aula e somente depois ir para a prática. (...). Nós temos hoje o pessoal que passa em concursos muito ligados à pesquisa, alguns nunca deram aula! E isso acaba fazendo diferença nessas disciplinas mais práticas, ligadas aos conhecimentos sobre escola, por exemplo (Formador 1).

A alocação de carga horária é um dos elementos a serem considerados, embora por si só não é capaz de predizer se a estrutura

formativa valoriza ou não o senso prático de modo geral. Assim, a transformação da estrutura formativa requer profundas alterações curriculares, as quais não se justificam apenas por meio de modificações de aspectos pontuais, tal como a carga horária, pois exigem modificações ao paradigma formativa hegemônico. Borges (2004) apresenta consideração importante a esse respeito com relação ao contexto brasileiro em comparação ao que se encontra em outros países do mundo ao frisar:

Mesmo com a nova legislação, a realidade dos programas de Licenciatura, antes, e agora, parece ainda estar longe do que vem sendo preconizado no movimento internacional da profissionalização. Em diversos países, onde muitos dos programas de formação de professores buscam concentrar uma boa parte da formação no exercício da prática docente em escolas regulares ou similares, percebeu-se que essa estratégia, isolada, é frágil diante da cultura universitária alicerçada em bases disciplinares (...). Considera-se então que só o aumento do número de horas não é suficiente para mudar uma estrutura que está bastante impregnada nas instituições formadoras (Borges, 2004, p. 143).

Mudar a lógica disciplinar dos cursos de formação de professores é o que tem sido apresentado como realidade mais emergente, no entanto, está delineada também como um importante desafio haja vista sua tradição no âmbito escolarizado, o qual se inicia desde a fundamentação na escola durante a educação básica e se cristaliza no âmbito do ensino superior. Algumas propostas têm caminhado no sentido contrário de se valorizar a prática profissional no seio dos processos formativos ao focalizar seu processo no desenvolvimento de formas prescritivas, aligeirando a formação e induzindo os futuros professores em lógicas procedimentais muito distanciadas da perspectiva da reflexão e da criticidade.

Essa problemática revela a dificuldade que as universidades apresentam (em particular as públicas) na organização dos currículos para que consigam operar em uma configuração formativa capaz de permitir a fundamentação teórica dentro de cada domínio do saber e sua mobilização prática efetiva nos contextos reais de intervenção profissional. Ao que tudo indica a universidade pública tem tido dificuldade em proceder com articulações mais coerentes com relação a esse processo, justamente por estar alicerçada em pressupostos científicos vinculados à racionalidade técnica que dificultam alterações nas

orientações formativas que possam viabilizar novas perspectivas de reconhecimento e valorização da prática profissional. À luz do referencial Bourdieusiano, podemos considerar que no campo acadêmico da formação, os agentes que detém domínio sob a lógica discursiva referendada por pressupostos tais como produção de conhecimento científico, publicação de artigos, produtividade em pesquisa, entre outras questões, acabam apresentando maior hegemonia do que aspectos vinculados à processos vinculados à promover interfaces com o campo profissional, tal como realização de estágios curriculares, promulgação de vivências corporais significativas em cada disciplina do currículo, valorização de atividades de extensão universitária, entre outras questões. O resultado disso é que tais componentes denominados práticos ficam subjugados e desvalorizados na formação.

Segundo Bourdoncle (2007) a inoperância da formação compreender o lugar da prática no currículo tem suas raízes em fatores históricos. Isso se deve porque em tese a universidade se distingue de outras instituições por uma característica principal: a divisão entre os saberes do corpo e da ação (os quais deviam ser aprendidos pela imitação de mestres de ofício) e os saberes das palavras e da escrita. Nesse campo, são transmitidos os saberes possíveis de serem professados, saberes colocados em palavras e transmitidos oralmente ou por escrito e não os saberes incorporados dos gestos (Bourdoncle, 2007).

Ainda para Bourdoncle (2007) os saberes que sustentam a universidade e tangenciam a fundamentação da formação estão baseados nos escritos de ‘autoridades’, isto é, os pesquisadores. O lugar central da escrita é uma exigência do método científico, regendo a lógica no qual esse sistema opera. Assim a proeminência da universidade decorre de que os saberes reelaborados quando ensinados e fixados por escrito, se conservam, circulam e são transmitidos melhor de geração em geração do que os saberes incorporados (Bourdoncle, 2007).

Ora, como assevera Bourdoncle (2007) os saberes do corpo, que são aprendidos pela imitação e treinamento e não pelo mero trabalho com as palavras, acabam se distanciando da universidade. 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.

Esse direcionamento encontra eco na afirmativa de Perrenoud (2002, p. 72-73) ao considerar que “ao assumir a formação dos professores, com frequência, as universidades resistem quando têm de integrar esses ‘saberes práticos’ ao seu currículo. Sua transmissão é delegada aos responsáveis pelos estágios e aos estabelecimentos escolares”. Para o autor, essas instituições transferem a formação prática aos formadores de campo (professores de estágio, por exemplo) e, por isso, o campo acadêmico, via de regra, deixa de se questionar sobre a natureza desses saberes e sua valorização dentro dos contextos formativos.

Schön (2000) ao analisar o talento artístico na atividade profissional e sua relação com a postura reflexiva buscou desvendar em que medida a formação tem incidido ou não na preparação para a atividade profissional. Apesar de apresentar exemplos bem-sucedidos nesse cenário, o autor salienta que a estrutura acadêmica universitária se baseia na racionalidade técnica e na lógica de aquisição de conhecimentos das ciências básicas para posterior aquisição de conhecimentos das ciências aplicadas para, somente então, compreender brevemente as habilidades técnicas e prática cotidiana no interior das profissões. Nesse sentido o autor destaca:

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais [universidades] parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática (Schön, 2000, p. 19).

De posse dessa constatação, as falas dos formadores convergiram para análises acerca da problemática do lugar da prática na formação na Educação Física a partir do olhar para a ideia de prática como lugar de aplicação de conhecimentos e saberes adquiridos durante as disciplinas de graduação. Essa ideia, ainda muito presente em boa parte da literatura, foi bastante questionada e problematizada pelos participantes, razão pela qual compôs a outra categoria de análise.

3. 2. Aplicação de conhecimentos: resquícios e reminiscências do elevado nível de influência da academicização

Segundo os participantes, é necessário repensar a lógica da estrutura de ensino proposta pela universidade e seu distanciamento com o que acontece no cotidiano profissional. Dessa forma, o ensino, a pesquisa e a extensão deveriam compreender relações efetivas com as práticas oriundas da inserção e intervenção profissional, articulando-se em processos mais adequados às novas configurações de profissionalização. A Formadora 4, por exemplo, apresentou que é fundamental valorizar mais os componentes práticos no currículo:

Então assim, colocar a prática dentro. Então tá bom, tem gente que fala que se tem a prática lá no currículo, mas como que ela é feita né? E aí quem são, como que os professores organizam essa prática? Como que é? Não digo que tem um modelo só, um jeito só de fazer, mas é pensar isso um pouco mais próximo (Formadora 4).

A Formadora 3, por sua vez, considerou que um dos grandes desafios da formação se refere à essa aproximação entre os contextos de formação e prática profissional de forma que se possa compreender mais essas relações. Para ela, os currículos deveriam compreender mais os aspectos práticos realmente vinculados ao campo de trabalho:

O maior desafio é essa aproximação. Já disse mesmo, é essa aproximação dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos pedagógicos para a formação do professor. Então pensar que antes de ser professor de Educação Física eu vou ser professor! Né, então eu tenho uma instituição pra zelar aí, pra caminhar junto com ela. Então talvez esse seja o maior desafio (Formadora 3).

Essa lógica formativa se configura no meandro de uma problemática desafiadora entre a valorização do nexo disciplinar tradicional da formação e a necessidade de se congregar articulações mais perenes com a realidade prática profissional. Bourdoncle (2007) nos apresenta uma interessante análise ao considerar que um dos maiores riscos da universitarização decorrer da possibilidade de um processo muito radical de disciplinarização da formação, vinculado não com as compreensões de prática e do terreno profissional, mas sobre a pesquisa e sua lógica disciplinar. O autor pondera, no entanto, que evitar esse perigo reduzindo

drasticamente o lugar das ciências da educação na formação também apresenta consequências adversas ao privar os futuros professores de instrumentos conceituais que possam os ajudar na tomada de distância de suas práticas, ressignificando-as e propiciando controlar melhor as alterações que podem ocorrer no campo profissional. Nesse direcionamento, a Formadora 7 ressaltou:

Eu percebo que a gente recaí ainda nessa ênfase: uma formação muito mais técnica especializada, e com isso eu não quero de forma alguma tirar a importância dessa formação técnica, porque a função do professor pra mim é prioritariamente a nossa especificidade de trabalho com as manifestações corporais. Então eu tenho que dominar essas manifestações, mas não no sentido de apenas reproduzi-las, eu preciso aprender a como que eu ensino ao meu aluno e o porquê que eu estou ensinando determinado conteúdo em detrimento de outro. Isso é uma posição política! Isso eu só vou adquirir a partir do estudo, da leitura, do debate de teorias (Formadora 7).

Em linhas gerais, os formadores apresentaram visões críticas com relação ao papel das atividades nos currículos dos processos formativos na Educação Física. Para eles, tais componentes não se justificam como forma de “aplicação” de conhecimentos de ordem científica e/ou discursiva desenvolvidos por outras disciplinas tidas como mais importantes. A ideia de saberes de “base” e saberes de “aplicação”, estrutural do campo acadêmico, deve ser repensada uma vez que é limitada e não valoriza a prática se seu saber praxiológico como elementos produtores de conhecimentos. Cabe salientar que foram entrevistados justamente docentes vinculados aos componentes de estágio, práticas de ensino, didática, entre outros, de modo que outros docentes poderiam apresentar visões distintas.

Tendo em vista a falta de lugar para a prática no interior dos processos formativos universitários é fundamental repensar novas estruturas capazes de propor alterações à lógica vigente. Schön (2000) propõe 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. Quanto mais distante da prática reflexiva, mais inoperante o sistema formativo parece estar.

Assim, de acordo com Franco (2008, p. 114): “na lógica das práticas, mais interfere os mecanismos culturais apreendidos no processo amplo

de socialização do que os contributos teóricos meramente absorvidos no processo de formação". A autora pondera, no entanto, que não se busca referendar a ausência de necessidade da teoria na formação docente, mas realçar que os constructos teóricos adquirem contornos de significado ao serem confrontados com os problemas da prática, propostos pela autora a partir do que ela denominou de "uma prática crítica do saber instituído" (Franco, 2008, p. 114).

Propostas de alteração desse cenário, por sua vez, têm como pano de fundo a fundamentação da valorização da prática em realidades formativas menos disciplinares e mais próximas dos contextos de intervenção docente no campo escolar. Imbernón (2011) considera que as práticas nos currículos de formação devem favorecer uma visão integral das relações entre teoria e prática educativa e sua perspectiva dialética. Além disso, as práticas devem ser o eixo central sobre o qual a formação do conhecimento profissional do professor está fundamentada. Finalmente, as práticas devem servir de estímulo para propostas teórico-práticas formais, permitindo que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem suas experiências tanto anteriores quanto no presente momento, tanto de forma intuitiva como empírica (Imbernón, 2011).

Dentro da perspectiva sociológica, Franco (2008) reconhece que a lógica da formação de futuros professores tem se distanciado, sobremaneira, da lógica das práticas que regem as ações profissionais no ensino. Para a autora, paradoxalmente, há atualmente espaços de valorização das práticas como meio de sua transformação em instrumentos pedagógicos de formação, mas há também espaços de negação dessa possibilidade. Sendo assim:

O sentido da formação prática, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. Esse sentido impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e a prática sob forma de estágio supervisionado, e foi sendo utilizado para que o sujeito, reificado em sua condição de não diálogo com suas circunstâncias, permaneça não estabelecendo relações de sentido entre ser e fazer, mas mesmo assim, aprenda a reproduzir um fazer considerado necessário (Franco, 2008, p. 111).

Nesse constructo, os formadores participantes salientaram que o campo acadêmico, da universidade está diametralmente distante do

campo profissional da prática pedagógica na escola. Tal processo, de acordo com os próprios entrevistados, reveste-se pela desvinculação do campo da formação que historicamente ocorria dentro da própria instituição escolar para sua alocação dentro do campo universitário, processo que tem sido denominado de academicização da formação ou universitarização. Para Nóvoa (2024), a universitarização da formação para a docência passou a ser a prática hegemônica no ocidente a partir e meados do século XX, tendo se configurado como uma grande revolução. Todavia, atualmente, é necessário se pensar em uma outra revolução, galgada na valorização do conhecimento profissional docente, bem como dos professores da educação básica como também como formadores e da construção de uma casa comum da formação e da profissão (Nóvoa, 2024).

Para Goodson (2008) o processo de profissionalização via academicização busca construir o edifício do profissionalismo docente e da profissionalização sobre alicerces de certeza científica. Nessa visão, o professor passa a ser compreendido como um ‘perito’, ou seja, um executor de técnicas fundamentadas por meio de pressupostos cientificamente comprovados, agindo de acordo com as orientações decididas pelos poderes políticos e administrativos, abrindo-se mão de sua autonomia.

De acordo com Formosinho (2009), 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, ou seja, dos componentes mais profissionalizantes da formação.

No contexto da análise sociológica circunscrita no presente trabalho, podemos compreender que a academicização via universitarização da formação buscou legitimar tal processo em um outro campo, isto é, deslocou-se o senso prático de um determinado campo – a própria escola (campo profissional) para um outro campo (acadêmico), com suas próprias regras e estruturas. Assim, novos agentes passaram a protagonizar tal processo a partir de seus capitais e outras lógicas passaram a ser valorizadas, tal como a discursiva.

É inserido nessa problemática mais ampla que as práticas muitas vezes ainda são compreendidas como momento de aplicação de conhecimentos teóricos dentro do campo formativo. Não se pretende com

isso apresentar uma visão contrária ou militar contra o processo de universitarização. Entretanto, é importante compreender que a problemática mais ampliada 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.

Formosinho (2009), ao analisar as dimensões da academicização da formação de professores, comprehende que em sua estrutura orgânica, 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, há pouca 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.

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.

O processo de academicização da formação decorrente da universitarização é certamente um intento de ganhos e perdas inevitáveis. Assim, Nóvoa (2017, p. 1112) pondera: “hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos académico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais”. Nesse sentido, mais do que se opor à formação em ensino superior buscamos compreender maneiras de transformar certas especificidades em sua estrutura para que haja maior articulação entre processo formativo e realidade prática profissional, desafio que se apresenta de forma veemente atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar, à luz da abordagem sociológica Bourdieusiana, em que medida estão tematizados e qual o lugar dos componentes práticos (estágios curriculares, experiências didáticas, disciplinas de vivências de práticas corporais, etc.) nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Os dados apresentados a partir das falas dos formadores entrevistados foram alocados em duas categorias. A primeira relacionou-se à análise de questões mais procedimentais, tais como alocação de espaço para a prática nos currículos, reserva de grade horária e dificuldades no desenvolvimento da dimensão prática durante a formação. A segunda categoria, por sua vez, esteve vinculada à problematização sobre a ideia de prática como momento de aplicação de conhecimentos, elemento historicamente vinculado ao processo de academicização e universitarização da docência.

Com base nas análises empreendidas foi possível constatar que os formadores apresentam visões críticas sobre a falta de lugar de componentes práticos nos processos formativos. Nesse sentido, as análises circunscritas possibilitam inferir que, no caso da formação inicial em Educação Física, tem havido distanciamentos e falta de equilíbrio na estruturação curricular. Isso se deve, em partes, ao paradigma hegemônico que estrutura tanto os currículos dos processos formativos quanto as políticas públicas relacionadas a eles. A organização curricular, disciplinar, acadêmica e distante do campo profissional tem demandado uma visão de prática como momento de aplicação, o qual tem se mostrado com sérias deficiências.

É preciso considerar que tais inferências estão fundamentadas com base nos dados analisados, os quais recaem em instituições específicas – IES públicas do Estado de São Paulo e em formadores específicos, relacionados aos componentes curriculares com forte vínculo com a prática profissional, tais como estágios, práticas de ensino, disciplinas de didática, entre outras. Dados de outros contextos e atores sociais podem ajudar na construção de mais elementos que problematizem essa questão vinculada à falta de lugar da prática no campo formativo da Educação Física.

Ao que parece, a estrutura paradigmática na qual a universidade está alicerçada, especialmente na formação de professores, ainda hoje, é vinculada à valorização do conjunto de conhecimentos acadêmicos

ensinados por meio da visão aplicacionista, ligada ao constructo da racionalidade técnica, a qual tem atuado como eixo central do processo de formação. Os espaços destinados para a prática são renegados a um conjunto diminuto de componentes com maior aproximação ao campo profissional e, por isso, denominados genericamente de disciplinas práticas ou profissionalizantes. Essa ruptura dentro da própria formação é prejudicial à medida que propõe o distanciamento entre os saberes vinculados à fundamentação teórica e aqueles articulados à prática profissional propriamente dita, tencionando a coerência e eficiência desse processo. Ademais, há uma série de problemas que subjazem essa lógica, a exemplo da desvalorização e perda de status dos profissionais vinculados a estes componentes mais práticos.

Na Educação Física isso é encontrado não apenas nos componentes de estágio curricular supervisionado e prática de ensino, mas também nas disciplinas de fundamentos esportivos e nas práticas corporais, a exemplo das aulas de danças, lutas, atividades aquáticas, entre outras. Assim, é fundamental que essa lógica de fundamentação dos cursos de formação seja repensada e ressignificada a partir da compreensão do campo profissional, território de lutas e disputas que congrega os campos da formação (acadêmico) e da prática profissional (educativo) de modo mais perene e muito mais articulado com a realidade cotidiana do ensino desse componente curricular na escola.

BIBLIOGRAFIA

- Bardin, Laurence. (1991). *Análise de conteúdo*. LDA.
- Betti, Irene Conceição Rangel y Betti, Mauro. (1996). Novas perspectivas na formação profissional de educação física. *Motriz*, 2(1), 10-15. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507/4753>
- Borges, Cecília Maria Ferreira. (2004). *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. JM Editora.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. EDUSP.
- Bourdieu, Pierre. (1983). Esboço de uma teoria da prática. In Ortiz, Reanto (Ed.), *Pierre Bourdieu: sociología* (pp. 47-81). Ática.

Bourdieu, Pierre. (2009). *O senso prático*. Vozes.

Bourdieu, Pierre. (2008). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (9^a ed.). Papirus.

Bourdoncle, Raymond. (2007). Autour du mot «Universitarisation». *Recherche et Formation*, 54(1), 135-149. <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054-09.pdf>

Bracht, Valter. (2014). *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Unijuí.

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União.

Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Diário Oficial da União.

Brasil. (2020). *Resolução CNE/CP 01/2020, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Diário Oficial da União.

Formosinho, José. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.

Franco, Maria Amélia (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 109-126. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100009>

Gauthier, Clermont, et al. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí.

Goodson, Ivor F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto Editora.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Huberman, Michael. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In Antonio Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto Editora.

Imbernón, Francisco. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.

Kirk, David. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Lüdke, Menga y André, Marli Eliza D.A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

Lugli, Rosario S. Genta. (2005). As representações dos professores primários: Estratégia política e habitus professoral. *Revista Brasileira de História da Educação*, 5(19), 231-262.
<https://periodicos.uem.br/ojs/rbhe/article/view/38662/20193>

Nóvoa, Antonio. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145654>

Nóvoa, Antonio. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67(1), 1-14.
<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/777/525>

Perrenoud, Phillippe. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Armed.

Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Silva, Marilda. (2011). Habitus professoral e habitus estudantil: Uma proposição acerca da formação de professores. *Educação em Revista*, 27(3), 335-360.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZTCcrQBpmxy7JL5fmhB5gCR/?format=pdf&lang=pt>

Souza Neto, Samuel. y Silva, Vandel Pinto. (2014). Prática como componente curricular: Questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14(43), 889-909. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834013.pdf>

Tardif, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Thomas, Jerry R. y Nelson, Jack K. y Silverman, Stephen. J. (2011). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.