

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA COM AS COMUNIDADES

Cátia Pereira Duarte*
Dinah Vasconcellos Terra**

Resumo

A partir de diferentes trabalhos realizados sobre saberes docentes no grupo de pesquisa do Departamento de Educação Física do C. A. João XXIII / UFJF, este texto trata das experiências anteriores e durante a graduação que colaboram com a formação para docência de um graduando de Educação Física no projeto social de reforço escolar em bairros de alta vulnerabilidade social. Aproximando-nos dos contextos desses grupos, este projeto toma como referenciais teóricos os Estudos Culturais e pretende contribuir e ampliar a discussão das questões que estão presentes na formação inicial de professores, possibilitando problematizar os saberes que a docência exige, mas nem sempre são contemplados na formação universitária. O debate acontece em torno de categorias encontradas na entrevista piloto da pesquisa-ação no Projeto de inclusão social das periferias juizforanas, organizado por esta escola federal.

Palavras-chave: Projeto de Extensão. Formação Inicial. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de análises de diferentes trabalhos realizados sobre saberes docentes no grupo de pesquisa do Departamento de Educação Física do C. A. João XXIII / UFJF, especialmente dos resultados obtidos na tese de Doutorado sobre a construção dos saberes docentes de Educação Física, concluída em 2010.

Em vários momentos da pesquisa, percebe-se que a organização das ações de ensino e as opções pedagógicas assumidas pelos professores da escola tinham, como um dos parâmetros forte, as reflexões e contribuições elaboradas pelas teorias críticas e pós-críticas no campo da educação e da Educação Física. Além desta formação explícita, a experiência de vida, as conversas informais com os pares e as participações em eventos ajudavam o professor a construir sua identidade docente que, no grupo, construía o currículo em ação da disciplina. Essa base escrita ou falada, no entanto, nem sempre se traduzia em prática. Por isso, a formação continuada dos professores deve ser pensada como uma política cultural contínua que estimule um conjunto de ações para desvendar os valores implícitos pela racionalidade instrumental hegemônica (GIROUX; MCLAREN, 2001).

* PhD em Educação Física pela UFF. Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas Escolares e Educação Física/UFJF. E-mail: catia.duarte@uff.edu.br.

** Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona. Professora de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Estudos em Educação Física escolar e Formação profissional em Educação Física/UFF. E-mail: dv.terra@terra.com.br

Focados no cuidado com o ensino, após constatar que professores substitutos de diferentes departamentos da escola e profissionais recém-formados comentavam que se sentiam inseguros para trabalhar em espaços formais (DUBAR, 1992), decidiu-se refletir sobre a prática educativa da Educação Física em projetos de extensão, evidenciando uma preocupação com a formação continuada dos professores efetivos, bem como com a formação inicial dos bolsistas de tais projetos.

Acreditava-se que, na medida em que a produção de novos conhecimentos tendesse a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível dentro das instituições de ensino superior, as atividades de formação e de educação no chão do colégio de aplicação – organizados para desenvolver metodologias modelo – passavam progressivamente para o segundo plano.

Desenvolvendo um projeto de extensão e inclusão social das periferias juizforanas em vários polos de Juiz de Fora desde 2006, percebeu-se que aquele espaço de atividades recreativas e esportivas se constituía em um espaço de construção e divulgação de saberes. Além disso, a comunidade sinalizava um desejo de continuidade de estudos para superar suas vulnerabilidades sociais. Essa demanda permitiria que graduados e graduandos de diferentes licenciaturas vivenciassem seus primeiros passos na docência, levando-os a discutir o que é necessário saber, o que realmente significa a noção de experiência, e o que significa se basear nela (DUBET, 1994).

A partir da noção de que a experiência é, ao mesmo tempo, ação e o recuo em relação a essa ação, em meados de 2011 acrescentou-se aos objetivos do projeto de extensão o reforço escolar de Educação Física para alunos que cursavam o Ensino Médio e que haviam se inscrito no ENEM (o teste cobraria estes saberes). Com o objetivo de estimular o grupo e começar uma frente diferente das práticas já aceitas pela comunidade de Bela Aurora (um dos pólos do projeto), em 2012, os professores de Física, Química, Matemática e Inglês da escola, selecionaram bolsistas e começaram a atuar no

pólo com a mesma proposta de reforço escolar. Com a iniciativa, cerca de 50% dos alunos matriculados foram aprovados na UFJF em 2013. Em 2014, os professores de Espanhol e Informática aderiram à proposta. Nesse processo será necessário que as diferenças estruturais sejam reconhecidas de maneira explícita e que as mesmas não sejam vistas apenas como a negação da semelhança entre os sujeitos, mas, sendo abarcadas, situadas, concretizadas (GEERTZ, 2001) permitindo ao aluno-professor-reflexivo ou aluno-professor-pesquisador uma melhor compreensão da realidade.

Próximos dos contextos desses grupos, este projeto toma como referenciais teóricos os Estudos Culturais (GIROUX, H. A.; McLAREN, P., 2001; HALL, S., 2005) e pretende contribuir e ampliar a discussão das questões que estão presentes na formação inicial de professores possibilitando problematizar os saberes que a docência exige, mas nem sempre são contemplados na formação universitária. Em outros termos, acredita-se que a pesquisa faça uma ação-reflexão-ação (SHULMAN, 1986) sobre o trabalho dos bolsistas, bem como sobre o trabalho de orientação, além de disponibilizar uma pesquisa-ação organizada pelos professores do grupo de estudos e pesquisa do Departamento de Educação Física do C.A. João XXIII e produzir trabalhos científicos de todos os envolvidos que promovam curiosidade acadêmica e escolar sobre o tema.

Para realizar a pesquisa com todas as licenciaturas, faz-se necessário apoiar-se na pesquisa-ação (TRIPP, 2005). No entanto, neste recorte para o volume que solicita reflexões sobre Saberes Docentes e Cultura Corporal, abordar-se-á o estudo piloto a partir da entrevista realizada com o bolsista de Educação Física que atua no reforço escolar do projeto social desde o início da proposta. A partir desta investigação inicial que permitirá a construção de hipóteses, estruturaremos o plano de intervenção ou pontos de observação, entrevista etc, que gerarão a leitura do estado da arte dessa pesquisa mais ampla.

O projeto do presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2013 e oferecerá riscos mínimos, segundo a Resolução 196/96, a todos os seus participantes.

1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das análises de conteúdo, fortes considerações foram sinalizadas quanto aos seus saberes de vida, saberes produzidos a partir de troca de experiências com os pares, saberes exigidos no projeto e saberes passados na sua formação inicial, na consolidação da docência da Educação Física no projeto da escola.

Após ouvir do graduando: *Gosto de coisas práticas, jogar bola, fazer lutas (...) desejei ser atleta antes de me tornar fisiculturista*, fica evidente que o seu interesse pelo curso se consolidou a partir da aproximação do que ele imaginava que estudaria com suas vivências pessoais, *a priori*, confirmando os resultados de (SANCHES, 2011) e consolidando as reflexões de que as velhas identidades estão em declínio, mas permanecem com novas roupagens.

Essas palavras do sujeito podem até serem traduzidas (HALL, 2005), pois este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersas* para sempre de seu ambiente cotidiano.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas. As pessoas pertencentes a

essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” Elas estão irrevogavelmente traduzidas (idem, p. 88).

Nesse sentido, quando o graduando diz: *Nunca participei de movimentos sociais, mas sempre me preocupei em ajudar pessoas necessitadas, organizo as coisas do projeto pra fazer valer tua intenção professora. (...) Eu quero focar na academia, no entanto, aprendi muito com as diferenças, pois não sabia que essas pessoas estavam tão atrasadas em relação a nós. (...) Não sei se deveríamos ter mais projetos interdisciplinares, talvez não fragmentássemos o conhecimento né?!*, fica evidente que a oportunidade de estar na comunidade lhe expôs a aprendizagens psicológicas, didáticas, interdisciplinares e outras fundamentais para se tornar professor.

O sujeito se deparou com um espaço de outros interesses, reforço escolar de conteúdos de Educação Física para adquirir aprovação no ENEM, aquilo que tinha como base de saberes foi abalado e, então, essas transformações exigiram mudança de identidade pessoal, já que ali o sujeito não estava integrado. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constituiu uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2005, p. 9). O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser aceita ou negada. Ela tornou-se politizada (HALL, 2005, p. 20).

Além disso, segundo Borges (2002), a identificação da orientação disciplinar (desejo de trabalhar em academia com fisiculturismo e/ou lutas) revelou-se como constituinte dos saberes profissionais, particularmente na identificação com a matéria, na

mirada sobre o ensino. Ao mesmo tempo, o estudo lembra que os saberes docentes não são regidos única e exclusivamente pela lógica disciplinar, porque se encontram em constante movimento relativo. Para Tardif (2002), ao perceber que a prática exige mais do que saberes da formação, muitos professores, no início da carreira, levantam um choque rejeitando, reavaliando ou flexibilizando seus saberes de formação. Além disso, nos primeiros cinco anos de experiência, o professor adquire experiência fundamental que lhes dão certeza sobre suas capacidades de ensinar e, a partir desses recursos, surgem os *habitus* que marcarão sua personalidade profissional. Por isso, saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas, ou seja, com seus próprios professores na instituição federal.

Na relação com saberes de outros espaços, o graduando enfatizou: *Não consigo relacionar a demanda do projeto com o que preciso saber pra dar aula na academia.* Esse perfil identitário mostra que seu foco está em buscar experiências para retomar seus interesses, e não trazer experiências de práticas anteriores à universidade para o trabalho como docente da área em projetos como este. Mas não há motivos para preocupação, pois, segundo o mesmo autor, a natureza dos saberes é plural, advinda de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (p. 33), por isso, mesmo que permaneça com tal objetivo, este bolsista levará saberes experienciais da prática para novos espaços. Tardif (2002) evidencia que a troca de conhecimento não vem se dando entre jovens acadêmicos e que, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma objetividade, onde as certezas subjetivas são sistematizadas a fim de se transformarem em um discurso da experiência capaz de transformar ou formar outros docentes (p. 52).

Não esqueçamos que, como pensa Demo (2000), tem-se dois desafios neste período histórico: de um

lado, o do desenvolvimento dos sujeitos; de outro, o da inovação dos conhecimentos. Não basta transmitir, mas socializar conhecimento; é preciso reconstruir o conhecimento na universidade, considerando a escola de aplicação como possibilidade real dessa reconstrução permanente; (...) deve valorizar o legado teórico, mas acima de tudo, fazer uma prática fundamentada; precisa absorver as tecnologias para saber de onde tirar idéias; deve se tornar interdisciplinar para vencer a visão fragmentada de mundo passada por conteúdos escolares.

Ao perceber que *as alunas me elogiam e acho que se deve ao meu tamanho, (...) pois não pedem muita coisa, (...) já os baderneiros ficam fora do prédio*, mostra que, por ser bonito e forte (FOUCAULT, 1994), o bolsista constrói uma representação positiva do professor frente às comunidades. No entanto, também reforça a percepção de Tardif (2002) de que há uma desvalorização da prática docente em relação aos saberes que os professores possuem, fazendo o saber docente competir com outros atrativos. Como valoriza Giroux (2005, apud ALVIANO Jr, 2013), mantemos uma racionalidade instrumental hegemônica nas formações iniciais que não se aplicam nas realidades sociais, ou seja, se os graduandos não desenvolverem sensibilidade, aparentemente, os saberes não farão sentido.

No final de sua reflexão, o graduando sinaliza a possibilidade de outras representações de seus saberes, quando comenta que os desinteressados nem entram nas salas. Sabemos das funções da universidade, no entanto, como afirma Tardif (2002), desde as mudanças educacionais de 1980, a sociedade não vê com facilidade os objetivos dos saberes dos professores porque não conseguem relacionar os saberes escolares com os saberes necessários às funções sociais, técnicas e econômicas (p. 47).

Frisando que *Na Educação Física podemos fazer de tudo, por isso é tão complexo nossa atuação! A gente tem todo tipo de prática, todo tipo de experiência, todo tipo de*

material, mas ainda (...) existem professores com foco na ciência (...) enquanto os professores que lidam mais com conteúdos que lidam com crianças e adolescentes ficam mais nas oficinas, o bolsista identifica que podemos ter uma licenciatura que valoriza atuações em diferentes áreas, com graus de autonomia desiguais. Este pensamento corrobora com o que foi discutido por Alviano Jr (2013), quando este comenta que na democracia neoliberal, há direitos iguais sendo propostos pelas políticas públicas, no entanto, as condições de trabalho permanecem diferentes.

Em função desta perspectiva, ao relatar que *trabalhar com a educação pode ser minha última preocupação, (...) pois o curso ajuda pouco*, o graduando identifica que não há uma preocupação acadêmica com tal frente de trabalho. Segundo Tardif (2002), os conhecimentos dos professores não deveriam ser abstratos como os dos cientistas e técnicos como os profissionais que organizam modelos. No exercício cotidiano de sua função, vivenciando condicionantes relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, os professores precisam estar expostos a práticas que os ajudem desde o início da formação (p. 49). No entanto, avançando na compreensão do que é ser professor, Demo (2000), frisa que professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, pois o estudante que queremos formar não é apenas técnico, mas fundamentalmente cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento, seu perfil decisivo.

Além do que o graduando não domina, fica a preocupação com o que os alunos do projeto não vislumbram. Como lembra Paulo Freire, é preciso educar a partir de atos dialógicos que valorizem a cultura a partir do que os alunos sabem (SILVA, 2007), a superando. Se a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido e o tipo determina a consciência da pessoa e os significados que ela realiza

ou produz na interação social, os códigos elaborados pelos graduandos (formado independente do contexto) e os códigos restritos dos sujeitos do projeto (fortemente dependentes do contexto) perpetuam injustiças que deveriam ser sanadas, pois é este o propósito de projetos sociais (ALVIANO Jr, 2013; LELIS, 2010).

A respeito da orientação acadêmica para o ensino, se o orientador senta e nos explica, tudo fica mais fácil. (...) O curso mantém essa história de licenciatura porque fica chato tirar, mas acredito que o que temos na UFJF é uma formação para pesquisa e não para o ensino. (...) Aliás, acho que tenho dificuldade de organizar um plano de aula porque agora no final do curso é que verei as partes de metodologia do ensino. Inseguro, prefiro coisas mais técnicas, tipo treinamento. Mesmo percebendo que há uma preocupação de sua orientadora em formar para o ensino, frente ao cotidiano acadêmico, pouca força esta ação estimula, pois a fragmentação do conhecimento e o direcionamento do que é aplicável somente no ensino ou o que é aplicável somente na pesquisa, perpetua um currículo oculto que intenciona a divisão social entre os sujeitos, mantendo os alunos da graduação impotentes para transformar o que aprenderam nas disciplinas no que é necessário em suas práticas (SILVA, 2007) em projetos de alta vulnerabilidade social.

Mesmo Lelis (2010) mostrando que a partir das tendências de formação intelectual na formação de professores nos últimos vinte anos no Brasil se tem uma ruptura de um idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática, parece que o colégio de aplicação por ter mais pesquisas no chão da escola, se mostra mais atual em seus objetos de estudos sobre saberes docentes do que a própria universidade. Tal realidade supera o que Tardif (2002) discute, quando sinaliza que na distância entre graduação e escola, a primeira dita o que fazer à segunda.

Quando o aluno reconhece que *não organizo meu material a partir de nada além das tuas orientações,*

a orientadora levanta temas que poderiam ajudar nas discussões das aulas, sugere atividades, pede pra eu ler algumas coisas, digitar algo, pesquisar e montar algumas propostas, mostra que a tarefa dele mesmo passou totalmente para o orientador e que o que ele está fazendo está próximo de uma ajuda acadêmica e não de uma reflexão epistemológica sobre o ensino na extensão. Como nem a questão de sua formação pessoal para as lutas apareceu como possibilidade de atividade no campo, percebe-se que o fato corrobora com as análises de Alviano Jr (2013) de que a formação de professores em Educação Física vem reduzindo a carga horária das disciplinas ligadas aos esportes, em prol de uma prevalência da teoria sobre a prática.

Embora Tardif (2002) comente que os professores têm responsabilidade limitada sobre seus saberes (p. 6) por meio de programas, matérias e disciplinas, a cultura erudita pode ser questionada, exigindo dos professores mais que um saber da pedagogia ou pedagógico. Enquanto a formação acadêmica vem especializando os conhecimentos, a prática com o orientador do projeto vem desafiando a interdisciplinaridade dos saberes. Concordando com Ball (1989), será preciso saber lidar com o tempo escolar atual, com os materiais e locais disponíveis, com as necessidades dos alunos, com as formações de equipes de trabalho para atingir nossos objetivos com a formação inicial. A partir destas reflexões, é preciso aproximação entre os diferentes segmentos da universidade, pois mesmo com interesses diferenciados, com recursos escassos e perspectivas limitadas, sem isso, não surgirão questões valorativas que estimulem a comunidade escolar a se reconstruir. Será importante conhecer o papel de cada um nessa micropolítica, para redefinir o papel da escola frente à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Hall (2005), percebe-se que as identidades culturais deveriam ser formadas nos

interiores da representação, tendo em mente que existe uma narrativa consolidada sobre o que é ser professor de Educação Física, baseada na idéia de um sujeito coletivo original, mas, nas realidades do desenvolvimento de uma prática, é raramente esse coletivo que persiste ou que exercita o poder.

A partir dessa instigação, concorda-se com Alviano Jr (2013) que, ao negar a multiplicidade, os egressos do curso acabam construindo uma representação monolítica sobre o ensino de Educação Física, perante o qual a diversidade da cultura corporal é veementemente negada em favor da tradição presente nos cursos.

Se o campo está em crise, que esta seja vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005). Em projetos como este de reforço escolar, será necessário ouvir os sujeitos e debater tais ponderações no local como na universidade como um todo, pois os saberes não devem ser para eles e sim construídos com eles.

O currículo de formação de professores de Educação Física no Brasil por vezes pode assemelhar-se a um Frankenstein, como descreve Neira (2009 apud ALVIANO, Jr, 2013), quando tem o objetivo de contemplar distintas concepções; no entanto, essa proliferação de discursos epistemológicos na área está servindo para dar um *tiro no próprio pé*. Os alunos da graduação necessitam se tornar alunos-professores-reflexivos ou alunos-professores-pesquisadores, para vencer suas próprias vulnerabilidades. Para tanto, programas de formação necessitam fazer os licenciandos levarem a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão crítica e independente dos sujeitos.

Por fim, espera-se que os professores orientadores no projeto, mesmo que não desejem forjar o pesquisador

profissional, intervenham no sentido de capacitar seus bolsistas para lidar com pesquisa. Para renovar permanentemente a profissão, reconstruir conhecimento, manter-se contemporâneo dos processos inovadores da educação na sociedade, e assim por diante, deve-se aproximar realidades diferentes do tempo e espaço acadêmicos, fazendo com que esses locais que precisam de mais saberes para ingressar na universidade venham a ser locais que nos ensinem a ser mais humanos e justos, características essenciais de professores formados em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

UNIVERSITY EXTENSION AND INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO TEACHING WITH COMMUNITIES

Abstract

Based on different studies on teacher knowledge carried out in the research group of the Department of Physical Education of C. A. John XXIII / UFJF, this paper deals with experiences both previous to and during graduation which collaborate with the training of undergraduate students of Physical Education in the social project of tutoring in neighborhoods with high social vulnerability. By approaching the contexts of these groups, this project takes as theoretical frameworks the Cultural Studies and aims to contribute and expand the discussion of issues which are present in the initial formation of teachers. In this way it enables the problematization of knowledge that teaching requires, but which are not always covered in the university formation. The discussion happens around categories found in the pilot interview of the action-research in the project of social

inclusion of peripheral areas of Juiz de Fora, organized by this federal school.

Keywords: Extension project. Initial training. Physical Education.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONTRIBUCIONES A LA ENSEÑANZA EN COMUNIDADES

Resumen

A partir de los diferentes estudios realizados sobre conocimiento de los maestros en el grupo de investigación del Departamento de Educación Física de C. A. Juan XXIII / UFJF, este texto trata de experiencias previas y durante la graduación de un estudiante de pregrado en Educación Física que colaboran con la formación para la enseñanza en un proyecto social de tutoría en barrios con alta vulnerabilidad social. Acercándose a los contextos de estos grupos, este proyecto tiene los Estudios Culturales como marcos teóricos y busca contribuir y ampliar el debate sobre las cuestiones que están presentes en la formación docente inicial, permitiendo problematizar el conocimiento que la enseñanza requiere, pero ni siempre son cubiertos por la capacitación universitaria. El debate ocurre em torno a categorías que se encuentran en la entrevista piloto de investigación-acción en el proyecto de inclusión social de las periferias de Juiz de Fora, organizado por esta escuela federal.

Palabras clave: Proyecto de extensión. Capacitación inicial. Educación Física.

REFERÊNCIAS

- ALVIANO Jr, W. & NEIRA, M.. *Formação inicial em Educação Física e currículo: uma proposta sob a ótica de seus autores*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v. 12, n. 1, 2013, p. 117-138.
- BAUER, M. W. Análise do conteúdo clássica. In: BAUER, M. W; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BORGES, C. *O professor de Educação Física e o saber docente (de 5ª a 8ª série) e seus saberes profissionais*. 2002. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.
- DEMO, P. *Educação e Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUBAR, C. *Formes identitaires et socialisation professionnelle*. Revue Française de Sociologie, [s. l.] ano XXXIII, v. 4, p. 505-529, [s. m.] 1992.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FREIRE, E. S. *Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo, 1999. 99p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. *Nova luz sobre antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001, p 125-154.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LELIS, I. A. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* Educação & Sociedade. [s. l.], ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANCHES, J. '... *Eu nem sabia que a bola era redonda!*': um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um curso de licenciatura em educação física do interior de Minas Gerais/Brasil. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SCHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth*. In: Teaching Educational Researcher. n. 2, v. 15, p. 4-14, 1986.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Série Formação do Professor).
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.
- TRIPP, D. *Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica*. São Paulo: Educação e pesquisa. v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

Recebido em 02 de fevereiro de 2014.

Aprovado em 10 de abril de 2014.