

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO DE MENECH

**O *CAMPO* DA EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA: UM ESTUDO
SOBRE A INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
INICIAL**

**CRICIÚMA
2023**

LEANDRO DE MENECH

**O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA: UM ESTUDO
SOBRE A INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M541c Menech, Leandro de.

O campo da educação física - licenciatura : um estudo sobre a incorporação do *habitus* no processo de formação inicial / Leandro de Menech. - 2023. 123 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Educação física. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Hábito (Filosofia). 4. Educação física - Currículos. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.2

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

LEANDRO DE MENECH

**O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA: UM ESTUDO
SOBRE A INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Criciúma, 29 de setembro de 2023.

Prof. Dr. Gildo Volpato - orientador

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt (Membro – Unesc)

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (Membro externo – UFS)

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que

ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 1996, p. 32).

AGRADECIMENTOS

À minha família, a meu pai, à minha mãe e a meu irmão, por compreenderem o meu desejo de continuar estudando, por entenderem as minhas ausências e angústias durante todo processo.

À minha companheira, por compreender e me auxiliar nos momentos importantes, pelas palavras positivas diariamente, pelo abraço acolhedor, por todo o apoio e incentivo.

Aos meus primos Luciano e Andreza, pelo incentivo e pelo apoio durante a formação inicial e no decorrer do Mestrado.

Aos meus professores e colegas Bruna De Bona, Bruno Colombo, Ana Lúcia e Carlos Augusto, por auxiliarem no acesso e na continuidade no Programa de Pós-Graduação, bem como por incentivarem que permanecesse.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - Fumdes, pelo apoio financeiro para concluir o curso de Mestrado.

Ao meu querido orientador, Gildo Volpato, por toda paciência, parceria, amizade, carinho e pela sabedoria e respeito como me guiou nessa trajetória. Agradecer a oportunidade de ter me escolhido como seu orientando no processo seletivo.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba e Prof. Dr. Ricardo Bittencourt.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Unesc, pelos ensinamentos e pela partilha dos conhecimentos e das experiências.

Aos acadêmicos em fase final de formação que se dispuseram a responder os questionários, meu eterno carinho.

Aos meus colegas de Graduação, Marina Rita Serafim, Raquel Laesker e Wagner Nunes, pelas conversas, pelos conselhos e por todo suporte necessário.

Aos colegas dos grupos de pesquisa Gepefe e GEU, que, de alguma forma, contribuíram para a dissertação.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, pela amizade que construí e pelo aprendizado que tive no decorrer das disciplinas.

À Vanessa, da Secretaria do PPGE, pela atenção e por todas as vezes que atenciosamente atendeu aos meus pedidos.

A cada amigo ou amiga que, de alguma forma, contribuiu para que eu alcançasse este importante objetivo na minha vida profissional e pessoal.

Resumo

O objetivo geral da pesquisa foi compreender o *habitus* no interior do campo da Educação Física licenciatura e como estes são estruturados no curso e incorporados no processo de formação inicial dos futuros professores. Para tal propósito foram delineados quatro objetivos específicos: a) Analisar a legislação e documentos institucionais a fim de identificar possíveis estruturas que favoreçam a incorporação de *habitus*; b) Identificar os fatores que exerceram influência na escolha pelo curso de Educação Física licenciatura; c) Identificar características ou disposições próprias dos acadêmicos e professores do curso de Educação Física licenciatura na percepção dos estudantes; d) Analisar o *habitus* do campo da Educação Física – licenciatura incorporados pelos acadêmicos durante o curso de formação. Metodologicamente, configura-se como sendo de abordagem qualitativa, e a pesquisa de campo teve caráter descritivo, na perspectiva praxiológica de Bourdieu (1983). Como instrumentos de pesquisa foi utilizado a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Física - Licenciatura, o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) e a matriz curricular do curso de Educação Física da Unesc (Universidade Do Extremo Sul Catarinense) e o questionário aplicado aos acadêmicos em fase final do curso. Na interpretação dos dados foi utilizado os princípios da análise de conteúdo. Em relação as DCNs e o projeto pedagógico do curso ficou evidenciado que se trata de uma proposta crítica que amplia o conceito de esporte, abrangendo os demais conteúdos da cultura corporal, como jogo, dança, ginástica e lutas, mesmo assim, a carga horário de disciplinas referentes às várias modalidades de esportes são privilegiadas na matriz curricular em relação aos demais conteúdos do campo. O estudo demonstrou que as disposições incorporadas sobre os esportes, na socialização familiar e escolar, favoreceram a escolha do curso de Educação Física - licenciatura, mas foram aos poucos sendo ressignificadas por novas disposições e compreensão sobre a Educação Física para além dos esportes, da técnica e rendimento, em virtude da formação crítica encontrada na proposta pedagógica do Curso. Quanto às características ou disposições próprias dos agentes do curso de Educação Física licenciatura na percepção dos estudantes ficou evidenciado que o agasalho é a vestimenta que diferencia os acadêmicos e os professores do campo da Educação Física em relação às demais áreas. Também apontou que os estudantes têm incorporado determinados *habitus* que os levam a “olhar” para os estudantes e professores de Educação Física licenciatura como mais despojados, extrovertidos, comunicativos, “despachados” etc. Da mesma forma, a pesquisa sinaliza que é possível superar a formação no campo da Educação Física licenciatura que reproduz modelos de práticas tradicionais biologicistas, tecnicistas, esportivistas etc, pois o estudo demonstrou que estruturas estruturadas de forma consciente, por meio de propostas críticas, é possível aos poucos provocar transformações significativas e comprometidas com uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Palavras-chave: Educação Física licenciatura. Campo. *Habitus*. Disposições.

Abstract

The general objective of the research was to understand the habitus within the field of undergraduate Physical Education and how these are structured in the course and incorporated into the initial training process of future teachers. For this purpose, four specific objectives were outlined: a) Analyze legislation and institutional documents in order to identify possible structures that favor the incorporation of habitus; b) Identify the factors that influenced the choice of the Physical Education degree course; c) Identify characteristics or dispositions of academics and teachers of the undergraduate Physical Education course in the perception of students; d) Analyze the habitus of the field of Physical Education – degree incorporated by academics during the training course. Methodologically, it is configured as a qualitative approach, and the field research had a descriptive character, in the praxeological perspective of Bourdieu (1983). As research instruments, we used the documentary analysis of the National Curricular Guidelines (DCNs) for Physical Education - Degree, the PPC (Course Pedagogical Project) and the curricular matrix of the Physical Education course at Unesc (Universidade Do Extremo Sul Catarinense) and the questionnaire applied to students in the final stage of the course. When interpreting the data, the principles of content analysis were used. In relation to the DCNs and the pedagogical project of the course, it was evident that this is a critical proposal that expands the concept of sport, covering other contents of body culture, such as games, dance, gymnastics and fights, even so, the workload of Disciplines relating to the various types of sports are privileged in the curriculum in relation to other field contents. The study demonstrated that the provisions incorporated about sports, in family and school socialization, favored the choice of the Physical Education course - degree, but were gradually given new meaning by new provisions and understanding about Physical Education beyond sports, technique and performance, due to the critical training found in the Course's pedagogical proposal. Regarding the characteristics or dispositions of the agents of the undergraduate Physical Education course, in the students' perception, it was evident that the outerwear is the clothing that differentiates academics and teachers in the field of Physical Education in relation to other areas. He also pointed out that students have incorporated certain habits that lead them to “look” at undergraduate Physical Education students and teachers as more relaxed, extroverted, communicative, “dispatched”, etc. In the same way, the research indicates that it is possible to overcome training in the field of Physical Education, a degree that reproduces models of traditional biologicalist, technicalist, sportsmanlike practices, etc., as the study demonstrated that structures structured in a conscious way, through critical proposals, are possible to gradually bring about significant transformations committed to a more just, egalitarian and humane society.

Keywords: Physical Education degree. Field. *Habitus*. Provisions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Estado de Santa Catarina: localização da Universidade que compõe o <i>lócus</i> da pesquisa	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Antecedentes da pesquisa	17
Quadro 2. Tendências da Educação Física	44
Quadro 3. Conteúdos da Cultura Corporal da Educação Física.....	72
Quadro 4. Metodologias e práticas de ensino da Educação Física	74
Quadro 5. Conhecimentos Gerais do Campo da Educação Física.....	76
Quadro 6 - Informações dos acadêmicos.....	80
Quadro 7. Razões para a escolha do curso de Educação Física	83
Quadro 8. Experiências significativas na formação em Educação Física.....	86
Quadro 9. O que identifica o professor de Educação Física.....	89
Quadro 10. O que há em comum entre os professores do curso de Educação Física.....	92
Quadro 11. Diferenças entre os professores do curso de Educação Física e os professores de outras áreas.....	93
Quadro 12. Características do professor de Educação Física.....	95
Quadro 13. Diferenças entre os acadêmicos de Educação Física e outras áreas	98
Quadro 14. Características da Educação Física que se diferencia de outra área de conhecimento.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação dos Municípios da Região Carbonífera - Amrec
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD
Conselho Nacional de Educação - CNE
Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNS
Escola Superior de Criciúma - Esucri
Instituição de Ensino Superior - IES
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
Ministério da Educação - MEC
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid
Projeto Pedagógico do Curso - PPC
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional - Proesd
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIA EDUCATIVA, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA .	15
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO	20
2. CONCEPÇÃO DE CAMPO, DE <i>HABITUS</i> E DE CAPITAL EM PIERRE BOURDIEU	32
2.1 CONCEITO DE CAMPO	32
2.2. CONCEITO DE <i>HABITUS</i>	36
2.3 CONCEITO DE CAPITAL.....	42
3. ENGENDRAMENTO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, PRAXIOLOGIA E SUAS POSSÍVEIS DISPOSIÇÕES.....	47
4.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1. SOBRE O TIPO DE PESQUISA, A ABORDAGEM, OS INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E A INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	63
4.2 SUJEITOS E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	66
5.0 DA LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ÀS EMENTAS CURRICULARES: O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	68
5.1 Estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física.....	68
5.2 PPC, matriz curricular e ementa das disciplinas	71
6.0 A INCORPORAÇÃO DO <i>HABITUS</i> NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE APONTAM OS DADOS?	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
6 REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Para possibilitar a compreensão de como foi idealizada a pesquisa, é indispensável relatar algumas experiências que me marcaram ao longo da história e a trajetória dentro dos espaços educacionais. Da mesma forma, faz-se necessário apresentar o resultado de uma busca sobre os antecedentes de pesquisa que serão importantes neste processo de construção de um caminho de pesquisa e no cotejamento com os resultados ao fim dessa caminhada.

Na sequência, serão brevemente apresentados os aspectos relacionados à trajetória educativa, perpassando momentos da educação básica ao ensino superior, além de serem anunciadas a problemática e os objetivos que circundam a pesquisa.

1.1 TRAJETÓRIA EDUCATIVA, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Desde os quatro anos de idade, e no decorrer da educação básica, sempre frequentei instituições públicas de ensino, pelas quais passaram diversos professores que contribuíram para a minha formação como agente social dentro de nossa realidade. Muitos deles me marcaram, de alguma forma, com experiências enriquecedoras e de muita aprendizagem, como as práticas avaliativas, as saídas de estudo, as rodas de conversa, o aprofundamento de conteúdos específicos das disciplinas e a apresentação de trabalhos; outros, com experiências que não contribuíram para a minha formação da forma desejada, como constrangimento frente aos colegas de sala, explicações de conteúdos confusas, falta de objetividade nas aulas e desinteresse com o trabalho docente frente à turma.

Na Educação Básica, com o passar dos anos, tinha na Educação Física¹ a disciplina com a qual possuía maior intimidade e interesse em participar de forma efetiva. No entanto, em decorrência da proposta pedagógica e da forma didática²

¹ A Educação Física é uma matéria que está inserida na grade curricular de ensino, com base no Coletivo de Autores (1992, p. 33): “É uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. Cultura Corporal entendida como formas de atividades expressivas corporais como, por exemplo, jogo, esporte, dança, ginástica, formas essas que configuram uma determinada área de conhecimento.

² No decorrer das aulas na Educação Básica, a proposta pedagógica adotada nunca se apresentou claramente, pois, não possuíam diretividade, por parte do professor, com intencionalidade pedagógica evidente. As aulas se caracterizavam por meninos jogando futebol e meninas jogando voleibol, alguns alunos sentados e outros em sala; aulas desarticuladas, sem quaisquer elementos didáticos.

como o professor lecionava as suas aulas, não foi possível apropriação de novos conhecimentos acerca da cultura corporal, o que, aos poucos, foi fazendo com que eu perdesse o encantamento e o entusiasmo por essas aulas.

No ano de 2017, por conseguinte, ingressei como estudante no ensino superior, no Curso de Educação Física, licenciatura, na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. A graduação em Educação Física, a partir do que preconiza a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que trata da formação de professores em nível superior e do que foi indicado na Resolução CNE/CES nº 7/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, se dividiu em duas possibilidades de habilitação: a licenciatura e o bacharelado. A licenciatura habilita para exercer a docência em Educação Física na Educação Básica, enquanto o bacharelado habilita para atuar em academias, em clubes, em ginásios de esporte e demais locais apropriados à prática de esportes, de recreação e de outras atividades corporais. Isso significa que o próprio campo, como espaço legitimador, “formata” esses agentes a partir de conhecimentos, de narrativas, de discursos, de práticas, de eventos, de configurações curriculares e, também, pela perspectiva da atuação no mundo de trabalho.

Somente após ingressar no curso de graduação em Educação Física - licenciatura, que consegui perceber que cada professor tem uma forma de ser e de agir em sala de aula, um *modus operandi* coerente com a proposta pedagógica que adota. Aos poucos, fui tendo a condição de identificar diferentes teorias, concepções e práticas que dão diferentes contornos ao campo que chamamos de “Educação Física”. No entanto, sublinho que não se trata de uma “prática individualizante” desse professor como agente - ele tem uma forma singular, mas pautada por normativas, por documentos, por proposições, por contextos físicos e específicos.

Mezzaroba e Zoboli (2013, p. s/n) argumentam:

Historicamente, o que se percebe é que a EF sempre esteve mais legalizada do que legitimada – exemplo disso é que, em momentos de grande importância, determinadas questões sempre foram colocadas por via de portarias, decretos e leis, ao invés de se legitimarem perante a sociedade – talvez por serem vistas eminentemente como algo “prático”.

Ao ingressar no curso de graduação em Educação Física – licenciatura, acabei por participar, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado ao projeto/subprojeto Unesc - Educação Física. A partir desse período, além do contato concreto com a sala de aula, por meio dos estágios

da graduação e do Pibid, acompanhando a realidade dos professores no ambiente escolar, no último ano de graduação (2020), no qual apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³, resolvi discutir e abordar, de forma teórica, o que seria uma “não aula” e uma aula na Educação Física escolar.

Com base em discussões e em pesquisas vinculadas a autores como Santos e Moreira (2006), González e Fensterseifer. (2009), Machado *et al.* (2010) e Coletivo de Autores (2009), aproximei-me de algumas denominações e características desses conceitos. Com a pesquisa, de cunho bibliográfico, busquei identificar a produção de conhecimento sobre a “não aula” de Educação Física, e explicitar as características de uma aula dessa disciplina.

O objetivo foi compreender quais são as caracterizações de uma aula de Educação Física escolar. Por fim, foi possível concluir que o fenômeno denominado “não aula” se manifesta por meio de algumas denominações distintas, mencionadas pelos autores, às vezes, de forma semelhante, às vezes, em sobreposições de denominações, como a ausência de uma intencionalidade pedagógica, o abandono da qualidade do trabalho docente e o fato de o professor ser um mero distribuidor de material pedagógico.

No trabalho, explicitou-se que a “aula” possui características determinantes para ser considerada como tal, ressaltando que ela é um fenômeno vivo, possui uma intencionalidade pedagógica, contempla aprendizagens e/ou desenvolvimentos dos/da alunos/turma, articula o trabalho no médio e a longo prazo e, por parte do professor, necessita de um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam, desenvolvam e do qual se apropriem.

De alguma forma, o trabalho de TCC tem relação com esta pesquisa ao estudar a aula e a “não aula”, pois são resultados das tendências pedagógicas e do processo histórico incorporado pelo professor no período de formação acadêmica em Educação Física - licenciatura.

³ O trabalho de conclusão de curso intitulou-se como, “Entre a ‘não aula’ e a aula na Educação Física: caracterizações necessárias, obtendo como centralidade, compreender as características da não aula de Educação Física escolar”, mediante os estudos publicados acerca desta temática. Concluiu-se que o fenômeno nomeado como “não aula” apresenta algumas denominações distintas, no entanto após estudos mais aprofundados acerca dos autores identificamos muitas semelhanças e sobreposição entre as denominações, como a ausência de uma intencionalidade pedagógica, o abandono com a qualidade do trabalho docente e o professor como um mero distribuidor de material pedagógico. Menech e Cardoso 2021.

No decorrer da graduação, acabei por perceber que alguns docentes, dependendo da forma como lecionavam as aulas, da forma didática de ser professor e no trato pedagógico do conhecimento, passam a ser referência para os futuros professores. Os acadêmicos, no que lhes cabem, acabam se identificando com determinados “modos de ser” dos professores, e, assim, os assumem como correspondentes ao desejado para um professor de Educação Física.

Essas constatações me levaram à seguinte reflexão: como essas características, esses modos de pensar, de se comportar, de agir e, até, de se vestir, ou seja, o ser professor de Educação Física vai se estruturando nos estudantes?

Também cabe refletir sobre a estrutura curricular do curso, sobre os conteúdos e suas metodologias que, de certa forma, direcionam para a formação de um determinado perfil profissional correspondente à área, como essas disposições ou *habitus*, que, conforme Bourdieu (1983), tratam de disposições, de estilos de vida, de maneiras e de gostos incorporados pelo agente, característicos de um determinado *campo*, isto é, espaço social que possui sua própria estruturação, relativamente, conservando sua autonomia em relação a outros espaços sociais, atuando com uma lógica própria de funcionamento e de concepções que regulam as relações entre os agentes sociais e vão sendo incorporados pelos e nos agentes, futuros professores de Educação Física? Possivelmente, alguns mecanismos estruturados no âmbito do curso fazem com que aconteçam práticas correspondentes ao desenvolvimento de um perfil correspondente ao que se espera do futuro professor de Educação Física. O próprio currículo e sua configuração já evidenciam essa estruturação social, implicando em subjetivações/incorporações sobre o que se espera de seus agentes.

No ano de 2021, acabei recebendo a oportunidade de lecionar como professor de Educação Física em um colégio particular na cidade onde moro, Siderópolis/SC. Concomitantemente ao início da minha trajetória dentro dos espaços educacionais, iniciei uma disciplina no Mestrado em Educação da Unesc, chamada *Docência na Educação Superior: Fundamentos Teórico-Methodológicos*, que discutiu, em alguns momentos, os conceitos centrais de Pierre Bourdieu. A partir disso, realizei algumas reflexões acerca do conceito de campo e de *habitus*, cunhados pelo referido autor.

Em decorrência desses movimentos, a escolha do tema da investigação se justifica pelas experiências incorporadas no decorrer do processo formativo, ou seja, no curso de formação inicial voltado para o campo da Educação Física, além do

interesse pessoal em compreender os conceitos bourdieusianos que podem ser relacionados à Educação Física.

A partir desses apontamentos, emergiu a problemática do estudo: quais são os *habitus* do campo Educação Física licenciatura e como são estruturados no curso e incorporados pelos estudantes no processo de formação de futuros professores?

Com base no problema elencado, foi definido como objetivo geral da pesquisa: compreender o *habitus* do campo da Educação Física - licenciatura, e como são estruturados no curso e incorporados pelos estudantes no processo de formação de futuros professores.

Os objetivos específicos, para que se possam compreender os questionamentos da pesquisa, se desdobraram nos seguintes:

- a) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Física - licenciatura, o PPC e a matriz curricular do curso de Educação Física da Unesc, para identificação de possíveis estruturas favoráveis à incorporação de *habitus*;
- b) Identificar os fatores influenciáveis para a escolha pelo curso de Educação Física - licenciatura;
- c) Identificar características ou disposições próprias dos acadêmicos e dos professores dos cursos de Educação Física - licenciatura na percepção dos estudantes;
- d) Analisar o *habitus* do campo da Educação Física - licenciatura incorporados pelos acadêmicos durante o curso de formação.

Desse modo, baseado nas vivências acadêmicas no decorrer da graduação, e já na pós-graduação, a relevância do objeto central da pesquisa se expressa pela necessidade de compreender o campo da Educação Física - licenciatura, os conceitos, as premissas e as indagações referentes a esse campo, principalmente em relação às possibilidades de superação de estruturas estruturadas que possam reproduzir formação de professores de Educação Física comprometidos com propostas pedagógicas tradicionais, que legitimam o esporte de rendimento, a competição, e vislumbrem uma formação mais crítica e comprometida com a necessidade das transformações sociais. Sendo assim, esta pesquisa poderá contribuir para outros pesquisadores no sentido de compreender, de forma teórica e crítica, a incorporação desse *habitus* no campo da formação em licenciatura da Educação Física, o que possibilita uma compreensão de forma mais aprofundada

sobre o trabalho docente específico da área, além da interpretação e da ampliação desses conceitos para o campo educacional. O que se apresenta como justificativa pode ser interpretado também como a relevância social da presente pesquisa

A fim de que seja possível compreender com maior profundidade o objeto de pesquisa, qual seja, o processo de incorporação do *habitus* da licenciatura em Educação Física, foi realizado um estudo sobre os antecedentes de pesquisa que se referem à incorporação do *habitus* no processo de formação acadêmica.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

A construção do estado do conhecimento foi realizada a partir de buscas nos bancos de dados de dissertações e de teses. Dessa forma, nesta seção, apresentamos os antecedentes de pesquisa a partir de um mapeamento de produções acadêmicas acerca do tema, reunindo alguns resultados que esses trabalhos científicos alcançaram, para cotejamentos dos dados e análises da presente pesquisa.

Para iniciar o movimento de pesquisa investigatória e sistemática, revisitamos, num primeiro momento, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o seguinte descritor: “*Habitus* no campo da Educação Física”, a partir do qual foram encontrados 51 resultados nos últimos dez anos, porém, após uma breve leitura dos resumos percebemos que os trabalhos encontrados se direcionam para diferentes temáticas no campo educacional.

Dentre esses, selecionamos aqueles que possuem alguma relação com o objeto em estudo, estabelecendo como critério de inclusão e de exclusão a aproximação com o campo da Educação Física e as manifestações da cultura corporal, os quais apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1. Antecedentes da pesquisa

Base	Descritor	Título	Autor/ Ano	Diss./ Tese	PPG/Univ.
BDTD	<i>Habitus</i> campo da Ed. Física	<i>Habitus</i> e práticas da dança: uma análise sociológica dos fatores que influenciam a prática da dança na cidade de Toledo – PR	Silvana dos Santos Silva (2011)	Diss.	Mestrado em Educação Física – UFPR

BDTD	<i>Habitus</i> campo da Ed. Física	A trajetória escolar dos alunos(as) do curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira	Flávia Baccin Fiorante (2011)	Tese	Doutorado em Ciências e Letras Unesp/Araraquara
BDTD	<i>Habitus</i> formação docente	<i>Habitus</i> , Representação Social e Formação Docente: A Escolha Profissional do Curso de Pedagogia por Alunos de uma Universidade Federal do Nordeste Brasileiro	Carla Dolores Menezes de Oliveira (2018)	Diss.	PPGE Universidade Federal do Ceará
Catálogo de teses e diss. Capes	<i>Habitus</i> formação docente	Prática Cultural Docente: O <i>habitus</i> Professoral dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Unifesspa	Débora dos Reis Cordeiro (2017)	Diss.	PPG em Dinâmicas Territoriais e Sociedade Unifesspa
Catálogo de teses e diss. Capes	<i>Habitus</i> formação docente	Exercício Docente no Ensino de Filosofia na Educação Básica: <i>Habitus</i> Professoral e Concepções de Ensino	Wanessa Cristina Santos Prado (2018)	Diss.	PPG em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Base de dados PPGE/ Unesc	<i>Habitus</i> formação docente	O <i>Habitus</i> do Professor Administrador: Um Estudo nos Cursos de Administração da Região Carbonífera	Rovânio Bussolo (2013)	Diss.	PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

O primeiro trabalho intitula-se ***Habitus e práticas da dança: uma análise sociológica dos fatores que influenciam a prática da dança na cidade de Toledo – PR***, de autoria de Silvana dos Santos Silva, que é resultado de uma dissertação defendida em 2011 no Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. O estudo consiste em uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi investigar quais disposições e capitais influenciam adolescentes para a prática da dança na cidade de Toledo – PR. Para tanto, delimitou-se o campo da dança na referida cidade, identificando quais são as escolas especializadas, as instituições de ensino, as instituições filantrópicas, os projetos sociais e os grupos independentes que o constituem, bem como se

verificaram quais eram as modalidades praticadas nos diferentes grupos e as faixas etárias atendidas.

A partir de um recorte específico, procurou-se descrever os tipos de “capitais” que influenciam os agentes sociais para a prática da dança e para a escolha de diferentes modalidades, relatando os sentidos e os significados que os dançarinos, como agentes sociais, atribuem à dança, discutindo o efeito da dança na incorporação de disposições e na formação do *habitus* dos indivíduos. Como referencial teórico-metodológico, a autora elegeu a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, enfatizando a utilização instrumental de alguns de seus conceitos, tais como *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, capital simbólico e campo, os quais se mostraram eficazes nessa análise sociológica.

A amostra se constituiu de 68 (sessenta e oito) indivíduos entre doze e dezessete anos. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas. A investigação, portanto, revelou que a constituição das disposições artísticas para a dança e a escolha das modalidades, observadas as diferenças entre os grupos, são influenciadas pelo capital cultural, em suas três formas (incorporado, institucionalizado e objetivado), mobilizado pela família, pela mídia, pela escola, pelas práticas culturais, além da dança, pela frequência em programas culturais e pelo próprio consumo cultural.

Revelou-se, ainda, a influência do capital econômico, por meio de investimentos financeiros, e do capital social, pela companhia dos amigos e dos professores nos programas culturais e a sua influência na escolha da escola de dança e, em alguns casos, da modalidade praticada. A influência do capital simbólico ficou evidenciada pela distinção que os diferentes grupos representam aos seus praticantes.

Os resultados apontaram que os agentes enfrentam algumas dificuldades para a manutenção da prática, porém, incorporam, por intermédio da dança, novas disposições que os levam a se organizar e a mobilizar esforços, inclusive de seus familiares, para se manterem como praticantes e como apreciadores. Em relação aos sentidos e aos significados que os agentes atribuem à dança, todos os entrevistados atrelam a sua prática ao prazer, ao considerar que o “gostar de dançar” está ligado à sua performance como dançarinos, apontando a atividade como forma de expressão artística e de expressão humana.

Ao continuar a busca com os descritores anteriores (*Habitus* no campo da Educação Física) na BDTD, foi encontrada a obra de Flávia Baccin Fiorante. Trata-se de uma tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, no ano de 2011, intitulada: **A trajetória escolar dos alunos(as) do curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira**. O trabalho dispôs como objetivo “analisar a trajetória escolar dos alunos e alunas do último semestre dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira”. O intuito foi desvendar as condicionantes que os levaram a optar por uma ou outra formação e conhecer a relação dessas com o sucesso ou o fracasso nos seus itinerários escolares. Buscou-se, também, analisar as diversas frações de classes advindas de meios econômicos e socioculturais diferentes.

O propósito foi, então, conhecer seu histórico familiar, suas práticas, seus comportamentos, suas estratégias, suas expectativas em relação à vida acadêmica e profissional. A autora, com essa análise, procurou apontar os mecanismos que pudessem garantir, ou não, o êxito acadêmico desses estudantes. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo, composta por uma entrevista semiestruturada.

O trabalho foi organizado em quatro partes: na primeira, realizou-se um estudo sobre os pressupostos legais da formação profissional em Educação Física; na segunda, foram apresentadas informações sobre a cidade de Limeira, sobre as Faculdades Integradas Einstein, de Limeira, e sobre o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física dessa instituição; na sequência, realizou-se uma apresentação da matriz teórica sobre os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu; por último, apresentaram-se as bases teóricas do método praxiológico bourdieusiano, utilizado para as análises posteriores. O instrumento usado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, as quais davam margem para respostas amplas.

Visando a atender os objetivos desse trabalho, o roteiro de questões foi elaborado de acordo com as categorias bourdieusianas, tais como: *habitus* primário estruturado, capital cultural, capital econômico, capital social, estratégias escolares etc. Na última parte do trabalho, apresentou-se a análise da trajetória escolar dos dez alunos e alunas do curso de Educação Física, selecionados para tal estudo. E os dados revelaram que, dos dez sujeitos pesquisados, oito são provenientes de camada

popular, filhos de trabalhadores braçais, um da camada média e uma da camada média baixa. Notou-se um distanciamento com o sistema de ensino por parte da maioria dos familiares dos sujeitos pesquisados, o que compromete a herança familiar em relação à ascensão escolar dos alunos do curso de Educação Física. No que se refere à trajetória escolar, independentemente do curso, os sujeitos apresentam vários pontos de convergência quanto ao *habitus*, ao *déficit* em relação às práticas culturais, à frequência a eventos esportivos, a empatia com a disciplina Educação Física ao longo do período escolar, à infância regada à vivência esportiva. Esses fatos ajudam a compreender os motivos que podem ter contribuído para a escolha da profissão dos sujeitos pesquisados.

Em uma nova busca na mesma plataforma de pesquisa, os descritores foram assim redefinidos: “Formação do *habitus* no campo da Educação Física”. Foram encontrados 30 (trinta) trabalhos nos últimos dez anos (2012 a 2022) divididos entre dissertações e teses; novamente, os resultados não se aproximavam de maneira concreta do tema central da pesquisa, pois muitos deles abordavam discussões a respeito da formação de professores no campo da Educação Física, contudo, não apresentavam o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, em suas pesquisas acadêmicas.

Por fim, ao revisitar a BDTD com novos descritores, nomeados como: “*Habitus* e formação de docente”, foram encontrados 149 resultados, nos últimos 10 anos. Após a leitura de títulos e de resumos, apontando como critério de exclusão e de inclusão a constituição do *habitus* na formação docente, selecionamos uma obra que possui consonância com nossa pesquisa. A obra selecionada é de Carla Dolores Menezes de Oliveira, intitulada: “***Habitus, Representação Social e Formação Docente: A Escolha Profissional do Curso de Pedagogia por Alunos de uma Universidade Federal do Nordeste Brasileiro***” (Oliveira, 2018).

Trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2018. Ela buscou analisar os fatores que acabam exercendo influência na maneira como surge o pedagogo, em diversas questões, desde a opção inicial pelo curso até o momento de identificação profissional, verificando as representações sociais dos estudantes no que diz respeito ao curso de Pedagogia.

Os dados foram analisados e interpretados à luz do modelo teórico “praxiologia-representações sociais”, o qual articula os conceitos centrais da

praxiologia de Pierre Bourdieu (*habitus* e capital cultural) com a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, permitindo compreender a atual posição dos estudantes no campo educacional, como seus gostos, seu estilo de vida e suas formas identitárias. Os principais autores utilizados por ela foram: Bourdieu (1998), para elucidar conceitos como *habitus*, capital cultural e representação social; Moscovici (1978), Libâneo (2010) e Saviani (2008), utilizados para realizar apontamentos e reflexões a respeito do campo da Pedagogia; Gatti (1997), Nóvoa (1995) e Voli (2002), para discussões a respeito da formação de professores.

Oliveira (2018) se propôs a realizar uma pesquisa de caráter etnográfico, que buscou apreender o processo de “surgimento” desse pedagogo, e, com isso dedicou-se a abordar os interlocutores, no que tange a reconhecer qual é o seu sentido, ou seja, o seu valor e a sua dependência com um determinado contexto. Os sujeitos da pesquisa foram alunos da Universidade Federal do Ceará que cursavam a turma de último semestre de graduação em Pedagogia. Como técnica de coleta de dados foram utilizados um questionário e entrevistas semiestruturadas aplicadas ao total de alunos da turma, que somavam 17 (dezessete). No segundo momento, os diários de campo e de observação participante foram complementados com depoimentos de 4 (quatro) sujeitos informantes, também alunos da referida turma.

Os resultados apresentados foram que a escolha do referido curso pelos sujeitos pesquisados não se tratou, em grande parte, de uma primeira opção, mas de consequência da não-aprovação em outros cursos pretendidos, da facilidade de aprovação para o curso de Pedagogia e, ainda, do fato de o curso ser oferecido no período noturno, possibilitando àqueles conciliarem atividades acadêmicas com as profissionais. O motivo da escolha do curso de Pedagogia também foi apontado pela atuação de alguns familiares em atividades profissionais vinculadas à educação, embora muitos não se identificassem com essa profissão.

Oliveira (2018) salienta que, por conta das circunstâncias de ingresso desses sujeitos na carreira de pedagogos, há uma disposição prática que decorre não necessariamente de uma escolha intencional e desejada, mas por uma confluência entre um *habitus* e um campo social. Significa dizer que se apresenta aí uma tomada de decisão de um grupo de indivíduos que, colocados sob similares condições históricas e possuindo uma estrutura de capitais relativamente semelhantes, investiram de acordo com o sistema de percepção e de apreciação moldados nesse espaço, recortado do mundo social (Bourdieu, 1983).

Com base na perspectiva de Bourdieu, a autora demonstra, em suas considerações finais, que a escolha profissional se dispõe de forma mais restrita para aqueles dotados de menor volume de capital cultural, social e econômico. Essa acaba por se mostrar produto de um *habitus* que produz uma lógica de ação para cada campo social específico, que, não sendo totalmente privada de racionalidade, não deixa de trazer a sua marca, posto que esteja vinculada na história de um determinado grupo social, de tal modo que orienta os agentes a se posicionarem com seus recursos diante das demandas cotidianas e também diante de outros grupos sociais.

Por fim, Oliveira (2018) aponta, nos resultados, que os estudantes consideram que o curso de Pedagogia acaba proporcionando uma sólida base teórica para o futuro pedagogo, sendo voltado para a formação humana, tendo a qualidade de ser reflexivo e humanizador, razões pelas quais é considerado um curso com maior amplitude. Todavia, os estudantes destacam que o curso, por vezes, é demasiadamente teórico e que a prática acaba ficando em segundo plano, além de terem a percepção de que o curso é desvalorizado e desprestigiado socialmente, haja vista o fato de o professor ser mal assalariado.

Em seguida, pesquisou-se em outra base de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, inicialmente utilizando o descritor: “Formação do *habitus* no campo da Educação Física”, com trabalhos produzidos nos últimos cinco anos (2018 a 2022); o número de resultados alcançados foi alto, 9489 trabalhos, pois as palavras compostas no descritor permitiram essa abrangência. Após isso, acrescentamos o seguinte descritor, “*Habitus* e formação docente”, a partir do qual encontramos, nos últimos cinco anos, 65 trabalhos, divididos entre dissertações e teses específicas da área da educação. Depois da leitura de títulos, e, na grande maioria, depois de realizada a leitura dos resumos, alguns foram descartados/excluídos pelo fato de não corroborarem com o objeto central da pesquisa, ou seja, a particularidade de pesquisa envolvendo a Educação Física. Dentre os trabalhos selecionados, 2 (dois) foram lidos em sua totalidade, os quais, por sua vez, tiveram uma maior aproximação com o tema em estudo.

O primeiro trabalho se trata de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, no ano de 2017, de autoria de Débora dos Reis Cordeiro, denominado “**Prática Cultural Docente: O *Habitus* Professoral**

dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa” (Cordeiro, 2017).

O texto teve como objetivo central “analisar o *habitus* docente das professoras do campo que se formaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).” Estudou a prática dessa “nova” docente não só a partir da influência de uma formação acadêmica, mas considerando toda a conjuntura social, econômica, de estado neoliberal, dos movimentos sociais do campo, seus agentes, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo naquela região, até chegar na prática do professor em sala de aula e seu entorno, suas relações interpessoais, a história de vida, quais são condicionantes múltiplos de uma prática cultural que se desenvolve na experiência de cada um e na experiência coletiva.

O método escolhido pela pesquisadora se baseou na sociologia praxiológica, a qual considera ser a realidade um objeto mutante, visto que é feita pelo ser relacional, reflexivo e histórico. Com um estudo de caso e pesquisa qualitativa, a análise foi realizada a partir de dados coletados por entrevistas e por observação em sala de aula.

As bases teórico-metodológicas que podem ser destacadas acerca da epistemologia da prática residem na teoria desenvolvida por Bourdieu (2002/2005), que traz a noção de *habitus*; Michel Foucault, em “Vigiar e Punir” (1999), nas construções sobre as formas simbólicas de poder na formação do corpo docente nas instituições de ensino; além de dialogar com os estudos de Michel de Certeau, em “A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer” (1998) e “A Cultura no Plural” (2011), observando a pluralidade e a resistência; e Paulo Freire, com “Pedagogia do Oprimido” (1981) e “Pedagogia da Autonomia” (1997), contribuindo para o entendimento de um currículo para a educação popular.

Os resultados demonstraram que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de suas práticas, contribuem para o projeto em construção de um novo espaço social da educação do campo, sendo influenciados teoricamente pelos estudos e pelas pesquisas desenvolvidas na atuação acadêmica, contudo, também definidos por *habitus* dominantes que perpassam a prática deles, constituindo-se numa prática heterogênea. Além disso, a autora concluiu que o grande ganho dos cursos superiores na formação do *habitus* reside na seguinte lógica: ao entrarem em sala de aula com uma prática mista, alternam, misturam, desenrolam

ações tanto do senso prático inconscientes quanto conscientes (reflexivos). Ambas formarão o *habitus* do alunado que receberá as duas formas do mesmo modo, assimilando jeitos de ser professor, tanto nas ações engendradas por um planejamento, quanto nas ações que escapam dessa vontade.

O segundo trabalho, por sua vez, se refere à dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulado “**Exercício Docente no Ensino de Filosofia na Educação Básica: *Habitus* Professoral e Concepções de Ensino**” (Prado, 2018), de Wanessa Cristina Santos Prado, no ano de 2018. A dissertação investigou o exercício da docência de professoras de Filosofia no Ensino Médio que trabalhavam em uma escola pública localizada em Vitória da Conquista/Bahia.

Levando em consideração os conceitos da teoria da ação bourdieusiana, a docência é compreendida como função social. A partir disso, foram analisados aspectos relacionados à origem social das professoras, à formação e ao pertencimento de classe, elementos que possibilitavam compreender o *habitus* das docentes. A pesquisa foi considerada de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas com duas professoras, ambas com formação em Licenciatura em Filosofia e exercendo a docência nessa disciplina em uma escola da rede estadual no interior da Bahia. Conforme a autora, as entrevistas permitiram compreender a constituição do *habitus* professoral das docentes, as condições de trabalho e suas concepções sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A base teórica do estudo de Prado (2018) foi constituída por conceitos presentes na teoria sociológica de Bourdieu (1989), particularmente *habitus*, campo e capital; Alejandro Cerletti, em “O ensino de Filosofia como problema filosófico” (2009), Jacques Maritain, em “Elementos de Filosofia II: A ordem dos conceitos” (2001) e Henrique Lima Vaz, com “Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética filosófica” (2002), que abordam aspectos teóricos do campo filosófico.

O estudo apontou que os ajustes e as disposições dos *habitus* dos agentes formados, desde sua origem, e incorporados em sua *hexis* professoral, que constitui sua estrutura estruturada, orientam suas ações, de modo a aderir aos valores distribuídos em determinado espaço social, cedendo ou não aos “apelos à ordem do grupo”.

Outro fator condicionante na constituição do *habitus* é o poder do Estado sobre a educação formal, visto que, no que se refere à “concepção”, são definidos pela dimensão estatal. Isto posto, analisando apenas essa faceta da dissimulação do poder simbólico, complexifica-se o ensino de filosofia que se pautou nos aspectos essenciais da Filosofia. Citam-se, também, as demais influências do poder simbólico para o exercício da docência do professor de Filosofia, decorrentes tanto de sua formação como docente, quanto das inúmeras experiências ao longo de seu trabalho docente, constituindo, assim, seu *habitus* professoral.

Por fim, pesquisamos na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE- Unesc, inicialmente, o descritor indicado: “*habitus* no campo da Educação Física” - não obtivemos nenhum resultado. Logo em seguida, designamos como descritor: “Formação do *habitus* no campo da Educação Física” e também não obtivemos resultados que pudessem contribuir para a pesquisa. Por fim, elencamos como descritor: “*Habitus* e formação docente”, especificando somente para dissertações e teses - com essa descrição, encontramos 1 (um) resultado nos últimos dez anos (2012 a 2022). A pesquisa encontrada é a que possui maior relação com o estudo em questão.

A obra analisada discorre sobre “**O *Habitus* do Professor Administrador: Um Estudo nos Cursos de Administração da Região Carbonífera**” (Bussolo, 2013), dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, por Rovânio Bussolo, no ano de 2013. O objetivo central do estudo orientou-se em “conhecer o *habitus* do professor administrador nos cursos de Administração da região carbonífera e perceber como se manifestam tais *habitus* no contexto da sala de aula, na percepção de professores administradores e estudantes”. Além disso, o autor buscou identificar quais *habitus* podem ser considerados como próprios dos professores administradores, bem como relacionar esses com os objetos de estudo, os conteúdos de formação e o campo de atuação do administrador na perspectiva de Bourdieu.

O *lócus* da pesquisa se destinou a três Instituições de Ensino Superior, localizadas na Região Carbonífera Sul do Estado de Santa Catarina: Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, Escola Superior de Criciúma - Esucri e Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Os participantes da pesquisa foram 8 (oito) professores administradores que atuam nos três cursos de Administração e 42 (quarenta e dois) estudantes do último semestre do referido curso.

A investigação foi do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, sendo que os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada, com os professores administradores, e o questionário, com os acadêmicos.

A sustentação teórica da pesquisa perpassa por obras de Pierre Bourdieu (1984, 1990 e 1996), como autor central; Idalberto Chiavenato, com “Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações” (2003) e com “Introdução à teoria geral da administração” (2011), acerca do campo da administração; além de Maurice Tardif, com “Saberes docentes e formação profissional” (2002), e Gildo Volpato, com “Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornaram referência na educação superior” (2010), para abordar aspectos da formação docente.

As conclusões e os resultados demonstraram algumas características e alguns perfis que podem suscitar, ao longo do processo de formação e de exercício da profissão, a corporificação de certos hábitos nos administradores, que são: capacidade de resolver conflitos; organização nas tarefas; gosto para planejar; foco nos resultados; visão estratégica; tomada de decisões; preparação para enfrentar desafios e resolver problemas; gerenciamento e controle, entre outros.

O estudo também possibilitou a identificação de algumas características que favorecem o desenvolvimento de *habitus* que definem o perfil do professor administrador: profissional que atua em várias áreas; organização e flexibilização na sala de aula; foco nos objetivos da disciplina; preocupação com o planejamento; pouco conhecimento pedagógico, muito conhecimento do dia a dia do mercado – e procura trazer isso para a sala de aula; dupla jornada de trabalho.

Alguns comportamentos e modos de pensar de administrador se manifestam em sala de aula em ações pedagógicas: habilidade na resolução dos conflitos em sala de aula; estabelecimento da hierarquia; avaliações mais complexas como forma de preparar os futuros administradores para assumirem determinados papéis em uma organização; trazer a experiência da administração em empresas para a sala de aula; e uso de ferramentas administrativas para quantificar e acompanhar a evolução do processo ensino-aprendizagem.

Como base nos descritores supracitados, encontramos os trabalhos acima apresentados. Em boa parte, com a leitura dos títulos; em outros, após a leitura dos resumos, mas, nos selecionados, percebemos relação com o objeto central da

pesquisa. Dentre todos os trabalhos, nos 7 (sete) selecionados foram lidos os pontos centrais, havendo neles uma maior aproximação com o tema.

Perante o exposto acima, percebemos a relevância desta pesquisa científica no que diz respeito à compreensão do processo de incorporação dos *habitus* no processo de formação em cursos de licenciatura. Mesmo que os estudos supracitados não estejam diretamente ligados ao campo da Educação Física, é possível realizar uma associação entre os objetos pesquisados pelos autores, que permitem uma análise e uma compreensão mais sistematizada acerca das categorias e dos conceitos utilizados na produção dos trabalhos, que podem ser úteis e inspiradores na construção do caminho da presente pesquisa e na elaboração do relatório final em forma de dissertação. Mesmo que não se relacionem com o campo da Educação Física, foco central da pesquisa, todos os trabalhos apresentam como centralidade a sustentação teórica de Pierre Bourdieu em grande medida.

Na sequência, será abordado o referencial teórico, o qual contribuirá para a compreensão e a discussão sobre o campo da Educação Física e os principais conceitos de Bourdieu utilizados no decorrer da pesquisa.

2. CONCEPÇÃO DE CAMPO, DE *HABITUS* E DE CAPITAL EM PIERRE BOURDIEU

Nesta seção, abordamos os conceitos discutidos por Bourdieu, como *habitus*, campo e capital. Esses conceitos foram mobilizados e acompanharam todo o desenvolvimento da pesquisa, que orientaram a interpretação do material empírico coletado por meio de questionário e da análise documental.

Pierre Bourdieu foi um estudioso francês nascido no ano de 1930 e faleceu no ano de 2002. Ficou conhecido por conta das discussões elaboradas no campo da Sociologia, contribuindo e influenciando por meio do seu pensamento em áreas de estudo como comunicação, linguagem, política, religião, arte e, principalmente, educação, dentre outros. Ficou reconhecido por pensamentos inovadores, além de um enorme arcabouço de obras, em que desenvolveu inúmeros conceitos sociológicos mobilizados para interpretar os seus dados de pesquisa.

Bourdieu objetivou desenvolver uma sociologia que tivesse como objetivo superar a dualidade entre objetivismo e subjetivismo, na busca por compreender a sociedade a partir da superestrutura e da infraestrutura, ou por meio dos fatos sociais, analisando a ação e a relação social. Para explicar esse mundo social, desenvolveu os conceitos de *habitus* e de campo, pois, para entender a sociedade, foi necessário levar em consideração tanto as dinâmicas a partir da perspectiva do micro quanto do macro social. Assim, iniciamos com o conceito de campo e, na sequência, o de *habitus* e o de capitais.

2.1 CONCEITO DE CAMPO

Procurando relacionar os conceitos de Bourdieu, de campo e de *habitus*, o autor exterioriza que *habitus* está voltado para um conjunto de valores, de crenças, de costumes, de formas de percepções dominantes, de esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo, os quais lhe possibilitam perceber e compreender o mundo social e, assim, orientar e controlar suas práticas sociais. A união dessas práticas às disposições incorporadas no coletivo, Bourdieu denomina “campo”. Esse, por sua vez, é definido por leis e por orientações próprias que afirmam a entrada, definem a própria permanência ou a saída dos agentes sociais que incorporam, desde o princípio, as estruturas objetivas relativas ao meio em que vivem. (Donencio, S/D).

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. (BOURDIEU, 1983, p.7-36)

Na construção teórica de Pierre Bourdieu, podemos apontar o sistema da Educação como um campo social, visto que é constituído por organizações como o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, as coordenações de ensino das escolas; composto também pelos agentes desse campo, como o ministro da Educação, os secretários, os coordenadores, os funcionários, os professores e os alunos, além de outros agentes que fazem parte do processo escolar e que possuem relação direta, mesmo que ocupem posições diferentes dentro do campo.

As posições que os agentes ocupam dentro de determinado campo determinam uma disposição por conta de sua trajetória, ou melhor, o campo será o responsável por estruturar e reestruturar o *habitus*. Vale ressaltar que, na perspectiva bourdieusiana, o campo pode ser constituído/estruturado pela própria reestruturação do *habitus*, isto é, nessa relação, o agente depende do campo e o campo depende do agente; essa estruturação de Bourdieu em relação à dialética agente-campo é a maneira como, em geral, a Sociologia historicamente tem lidado com a dialética indivíduo-sociedade. Entendemos que esses conhecimentos são adquiridos e, conforme Bourdieu (1983), incorporados pelos agentes; a interação social passa a ser o ponto central para compreender as relações entre os diversos campos que integram a sociedade.

Mezzaroba e Moraes (2020) ressaltam que:

[...] é preciso observar relações de força (disputas, lutas para conservar ou transformar o campo), estratégias (agentes que entram no campo; novatos e suas desvantagens, devido ao pouco capital científico incorporado) e interesses (capital simbólico, capital científico, capital cultural – que geram reconhecimento, consagração, prestígio). (MEZZAROBA E MORAES, 2020, p.101)

Assim como em relação ao conceito de *habitus*, o conceito de campo é um dos mais difundidos por Bourdieu em suas produções bibliográficas, talvez por terem sido os mais mobilizados por ele em suas pesquisas e continuam sendo por conta dos adeptos à sua abordagem sociológica.

De acordo com o sociólogo francês, campo se define como:

[...] um espaço de conflitos e de concorrência no qual os concorrentes lutam para estabelecer o monopólio sobre a espécie específica do capital pertinente ao campo; a autoridade cultural, no campo artístico; a científica, no campo científico etc. O que é valorizado num campo poderá ser depreciado em outro: os valores do campo dos negócios, por exemplo, onde predomina o capital econômico, são inversos àqueles do campo cultural, onde o que importa é a estima dos pares, o desinteresse aparente, a distância em relação aos valores mercantis. (BOURDIEU, 2002, p. 67-68).

O campo é formado por agentes (indivíduos ou instituições) que criam os espaços e estabelecem relações, fazendo-os existir. O autor aponta que esse local possui uma relação de forças, “[...] cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura de campo de forças” (BOURDIEU, 2010, p.50) ou seja, de acordo com sua disposição nas classes.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças - há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço - que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p.57).

Podemos compreender que a conceituação de campo está vinculada a uma luta entre agentes em um determinado *lòcus*, e que esses agentes travam embates de acordo com seus interesses e suas necessidades, determinados pelo campo em evidência. Dessa forma, ao pensarmos no campo da ciência, relacionamos os conflitos desse campo em volta da consolidação científica; ao articular esse conceito ao campo das artes, o autor diz que o confronto acontece no entorno da legitimização das obras artísticas.

Já na Educação Física, quando pensamos pela atual configuração de sua formação e de sua atuação profissional no Brasil, entre licenciados e bacharéis, em relação aos primeiros, as disputas e as tensões podem ser exemplificadas em relação ao conteúdo e às práticas da Educação Física privilegiadas na formação dos futuros professores que atuarão nas escolas. Reafirmando a configuração do campo da Educação Física brasileira, Mezzaroba e Bassani (2014) apontam:

Apesar das lutas internas e influências externas, trata-se da continuação da EF, que apesar de seus questionamentos, de suas tensões – hoje em pólos opostos, entre licenciados e bacharéis, ou, daria para se supor, entre aqueles que atuam na educação versus aqueles que atuam na saúde – se

colocam a pensar na continuação dela mesma, com a concorrência de qual capital científico ou autoridade científica é a que legitima esta área de conhecimentos e práticas.

Bourdieu (1984), ao abordar acerca dos campos sociais, demonstra como o convívio entre os agentes em determinados campos sociais carrega aspectos da história e das questões sociais, políticas e econômicas, porém, ele também alerta para a constituição dos campos, que é decorrente de lutas e de relações de poder existentes em seu interior. Logo, o campo constitui o *habitus* e, conseqüentemente, por conta das relações entre os agentes, o *habitus* constitui o campo.

Salvini, Souza e Marchi Júnior (2012) respaldam que:

[...] todo campo se caracteriza por agentes dotados em traços gerais de um mesmo “*habitus*” e justamente por isso é que o *habitus* vem a ser entendido ao longo de sua obra como uma necessidade tornada virtude, visto que as disposições para ação incorporadas ao mesmo tempo em que são necessárias para se entrar no jogo também asseguram distinções e prestígio. Já o campo, por sua vez, distingue-se como um “locus” social de lutas, disputas e concorrência entre os dominantes - detentores de poder de determinado campo - frente aos dominados que tentam se estabelecer nessa estrutura a partir da utilização de estratégias que lhe permitam ter acesso aos objetos de interesse e as posições distintas e legítimas do campo em questão. (SALVINI, SOUZA E MARCHI JÚNIOR, 2012, s/p)

A construção do campo possui características, entre elas a desigualdade de acessos aos capitais (econômico, social, cultural, por exemplo), pois ratificamos o local de embates para a conquista de poderes simbólicos, com isso, cada campo possui suas regras, seus interesses e seus desafios peculiares. É um lugar de embate, de lutas de forças pela aquisição de poder simbólico. Há, dessa forma, em cada campo, regras de jogo e desafios particulares que são sempre específicos a cada campo (Bourdieu, 1983).

A conceituação de campo, então, desenvolvida por Bourdieu (1983), com base nas generalizações que vão sendo aos poucos compreendidas, frequentemente são empregadas a estudos de um campo específico, sendo descobertas características que lhe são próprias daquele campo, entretanto, podem, concomitantemente, ser indispensáveis na observação do funcionamento de outros campos.

Bourdieu aponta, no entanto, que o âmbito econômico não é um modelo precursor da teoria dos campos, mas, sim, uma exemplificação de um determinado campo. Sabendo da existência de leis invariáveis em determinados campos, como o político, e também o campo religioso, o autor enxerga a possibilidade de uma proposta

para uma teoria geral dos campos. Para ele, os campos são consequência de processos de caracterização e de identificação social, da forma de ser e de viver e do conhecimento do mundo, e o que subsidia são as (cor)relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições (campos) que lutam pela preponderância, isto é, o domínio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras. (Bourdieu, 1984).

A estruturação do campo, por sua vez, não é inalterável; os posicionamentos/as posições que os sujeitos ocupam nesse espaço social podem ser modificados de acordo com as suas lutas, suas intenções e suas condições objetivas. Além disso, os conflitos pertinentes a um grupo social em determinada nação⁴ podem ocorrer em momentos diferentes em outra nação. Corroborando com a ideia de movimentação dos campos no decorrer dos processos históricos, Mezzaroba e Moraes (2020, p. 120) ratificam que “[...] sabemos que cada campo se configura a partir de historicidades próprias e com paradigmas intrínsecos próprios, em qualquer que seja a área do conhecimento.”

Nesse sentido, o campo também é caracterizado pela existência de desigualdade de posses e pelo acesso a bens (os capitais). Logo, o indivíduo está inserido em um espaço social denominado campo, o que estrutura e é estruturado pelo *habitus* dos agentes nesse campo, que serão apresentados a seguir.

2.2. CONCEITO DE *HABITUS*

A perspectiva teórico-metodológica, com caráter sociológico-bourdiesano, nos dá o indicativo de que a estruturação de uma personalidade profissional na docência possui conceitos e elementos constituintes específicos de um grupo social, neste caso, a profissão docente. A partir dessa afirmação, compreendemos que a constituição do “ser professor de Educação Física”, ou seja, a identidade do docente é decorrente de um processo de formação histórico, baseado em vivências e em experiências⁵, em que o agente acaba incorporando e sistematizando modos de

⁴ "Um conjunto homogêneo de pessoas ligadas entre si por vínculos permanentes de sangue, idioma, religião, cultura e ideais". (MALUF, 1995, p. 17)

⁵ “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21)

pensar, de se comportar, de agir, de ser, de existir, de se vestir, ou seja, adquirir *habitus* próprios.

Bourdieu e Passeron (1982) apontam que *habitus* é conceituado como um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adequadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p.175)

A compreensão da incorporação do *habitus*, segundo Bourdieu, se relaciona com regras ou com determinações que não estejam necessariamente explícitas, como ações, costumes, pensamentos e/ou atitudes que o agente acaba construindo em relação ao mundo objetivo que orienta suas atividades práticas. Perante isso, determinados grupos sociais/profissionais acabam possuindo especificidades em sua forma de (con)viver, em modos e ações peculiares frente a determinadas situações, como maneira particular de se vestir, características próprias de atuar e no modo como se comunica, ou seja, dentro de uma determinada configuração cultural e isso acaba se constituindo como uma identidade de grupo, de classe e de campo profissional. A concretização dessas condições, ou seja, as orientações, as preocupações, as vivências, as experiências, os gestos etc., constituem as primeiras práticas e disposições que estruturam o *habitus*, o qual será reestruturado no decorrer da vida. (Bussolo, 2013)

Como decorrência desse movimento, o *habitus* acaba se tornando resultado de uma incorporação da estrutura social vigente, além de um posicionamento social de origem intrínseca do próprio indivíduo. Assim, podemos colocar que, se o indivíduo possuir relações sociais somente com o espaço urbano ou somente com o espaço rural, sua constituição do *habitus* estará relacionada com o contexto em que estiver inserido; suas reflexões, suas ações, seus posicionamentos, suas experiências estarão em movimento similar com esse espaço social. Da mesma forma acontece com a profissão, em que os agentes acabam incorporando, durante a formação e a prática profissional, o código de ética, as formas de atuação, os padrões de comportamento, os estilos de pensamento, as formas de ação, um modo próprio

para se vestir, além das formas de ver e de interpretar as atividades do campo de atuação.

Desta forma, o *habitus* adquirido pelo ator social através da sua inserção em diferentes espaços sociais constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais. Ele informa a conduta do ator, as suas estratégias de conservação e ou de transformação das estruturas que estão no princípio de sua produção. (MARTINS, 1990, *apud* BUSSOLO, 2013, p. 63)

O *habitus* é resultante de um processo histórico, constituído a partir de diversos fatores que influenciam na constituição deste “produto”, e que são incorporados em cada indivíduo por meio de ações, de concepções, de pensamentos e de conceitos, garantindo a permanência dessas práticas no decorrer do tempo, que, por vezes, influenciam e direcionam atividades individuais e, conseqüentemente, atividades coletivas do campo social. Além disso, podemos indicar que o *habitus* acaba sendo incorporado, também, por conta de princípios, de persuasões e de valores morais, atrelado a laços históricos, culturais e sociais, que acabam sendo construídos por meio das necessidades e das relações sociais. Além dessas considerações, emerge outro conceito fundamental de Bourdieu, o conceito de *ethos* profissional docente. De acordo com os apontamentos do francês, o *ethos* se constitui como um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Ratificando esses indicativos, Bourdieu (1990) discorre:

O *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe; em particular, através das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis. (BOURDIEU, 1990, p.131)

A conceituação de *habitus*, segundo Bourdieu (1984, p. 125), é um “[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem explícita ou implícita que funciona como um sistema de esquemas geradores e é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores”, ou seja, é preciso considerar que há elementos relacionados a circunstâncias objetivas e subjetivas do mundo social.

Cigales (2008) salienta que o conceito de *habitus* pode ser compreendido como sistemas de posição e de ocupação por vários elementos adquiridos, duráveis

e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.

Os princípios práticos de classificação que constituem o *habitus* não podem se separar dos valores predominantes na sociedade, os quais o indivíduo adquire em seu contexto teórico e prático. O *habitus* está dividido em três dimensões: o *ethos*, o *eidos* e a *héxis*. *Ethos* é compreendido como o conjunto de esquemas e de práticas, cuja dimensão dirige o indivíduo de forma inconsciente e permite a adesão aos valores partilhados por determinado grupo. *Eidos*, conjunto que abrange o nível cognitivo que está representado por um conjunto de esquemas lógicos de classificação dos objetos do mundo social, relacionado ao estilo de vida, aos julgamentos morais e estéticos. E, por fim, a *héxis*, que é explícita, marcada corporalmente, ou seja, é a relação em que o corpo vai construindo a sua fisionomia propriamente social - é uma maneira global de portar seu corpo, de apresentá-lo aos outros.

Outra reflexão pertinente que Bourdieu enfatiza em relação à conceituação do *habitus* se refere aos princípios geradores nos quais ele aborda que o modo como o sujeito consome a comida e o que consome, o modo como pratica determinado esporte e qual esporte pratica, seu posicionamento político e o modo como o expressa irão constituir e definir um *habitus*, assim como serão definidos por ele: “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas.” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

O autor ainda aponta que o “[...] *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo”. (BOURDIEU, 1996, p. 42). Em outras palavras, essas previsões possuem, em sua gênese, fundamentos de experiências anteriores, situações em que o indivíduo “sentiu” o jogo, por ter experienciado, e, com isso, percebeu o senso historicizado do jogo em questão.

Ao refletirmos acerca do campo da Educação Física na perspectiva de Pierre Bourdieu, compreendemos que os procedimentos metodológicos e suas posturas pedagógicas adotadas pelos professores são resultantes de um processo de formação histórica e de operações de conhecimentos estruturados e sistematizados com base no *habitus* e no capital cultural incorporado (ou não) nesses agentes, o que reflete nas idealizações e nas relações construídas no ambiente de formação e na prática pedagógica.

Cunha (1998), salienta, por sua vez, que a construção da identidade profissional docente é calcada a partir das relações construídas com o saber e o praticar, o ser e o sentir. A edificação dessa formação docente inicia anteriormente de o docente emergir no campo educacional, ou seja, a sua gênese está no momento da escolha pela graduação que deseja cursar; ao adentrar no ensino superior, o próprio campo começa estabelecer as prévias bases de materialização e de organização do professor, as quais não se encerram, mas que se reinventam no processo de formação docente. E, nesse sentido, o processo formativo é algo progressivo, alusivo ao próprio professor, com a acumulação de conhecimentos e de experiências, no qual o docente vai se constituindo professor dentro do espaço educativo (Nóvoa, 2017).

Outros condicionantes podem contribuir para a constituição profissional docente, como suas condições socioeconômicas, o espaço em que se reside, as vivências com outros professores, a influência dos colegas, a proximidade com professores durante o percurso escolar e as experiências positivas no ambiente escolar, além de possíveis experiências positivas em relação ao esporte, à dança, às mais diversas práticas corporais. Portanto, o *habitus* passa a ser o causador das práticas e das ações dos agentes no mundo social, fundamentando suas condutas dentro de cada campo. Dessa forma, o *habitus* diz respeito à capacidade de uma estrutura social (em seus aspectos materiais, mas também simbólicos) ser incorporada por agentes por meio de disposições para sentir, agir e pensar. (Donencio, s/d)

Os comportamentos/ações são dispostos em relação a determinados propósitos sem que esse processo seja consciente ou signifique um cumprimento cego às regras. Seria como haver, de forma incorporada, o real significado de um jogo, o que nos faz compreender, conhecer as regras e poder praticar, mas não de forma pré-determinada. O “agente”, como Bourdieu se refere, e não o “sujeito”, de modo conceitual, realiza o jogo conhecendo o jogo, porém, também tem a possibilidade de improvisar e de criar. A conceituação de *habitus*, organizado por Pierre Bourdieu, evidencia o lado atuante do agente que, apesar de incorporar as representações de dada estrutura social, atua sobre elas, não sendo apenas o seu reflexo ou o resultado automático dos condicionantes sociais: “[...] construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação”. (BOURDIEU, 1990, p. 26)

O *habitus*, compreendido como disposições adquiridas, as quais são tidas como prática que direciona as condutas e que ocasiona certas formas de agir, está associado a algo que não tem origem numa regra evidente. O *habitus* é visto como referência para a previsão dos nossos comportamentos, pois, em conformidade com ele, é possível atuar de determinadas formas em determinadas circunstâncias.

Na Educação Física, campo social pautado pelos saberes da humanidade, os *habitus* manifestam-se em diversas formas: nos currículos, nos cursos de graduação, nos eventos científicos, nas publicações acadêmicas e também nas possibilidades de atuação profissional. O *habitus* é, ao mesmo tempo, a grade de leitura pela qual se identifica e se considera a realidade e o produtor de nossas ações. (Bonnewitz, 2003).

Para pensarmos brevemente a respeito da percepção e dos usos do corpo, historicamente atrelado ao campo da Educação Física, como já apresentado anteriormente, temos o conceito de *hexis* corporal. Para Bourdieu (2014), o corpo é um produto social que expressa aspectos relacionados ao *habitus* do indivíduo, uma vez que sofre influência das desigualdades de capitais existentes na sociedade. Além disso, o corpo e seu comportamento podem expressar o grau de incorporação de determinado arbitrário cultural por parte do agente. Bourdieu (2014) pontua:

As diferenças de pura conformação são sobrepostas pelas diferenças de *hexis*, de "cuidado": na maneira de portar o corpo, de se portar e de se comportar, por meio da qual se exprime toda a relação com o mundo social (na medida em que a relação com o próprio corpo é, como veremos, uma maneira particular de experimentar a posição no espaço social, pela experiência da distância entre o corpo real e o corpo legítimo) (BOURDIEU, 2014, p. 248).

Nesse sentido, a *hexis* corporal (incorporada) resulta na disposição permanente, na maneira durável de se portar, de falar, no tom de voz, na forma de caminhar, na postura, nas expressões, no modo de se sentar, até mesmo na forma de manejar instrumentos e utensílios. Ela pode se relacionar ao modo de sentir e de pensar, visto que começa a se estruturar diante das experiências vividas no campo específico de atuação. Todas essas expressões e esses sentimentos se relacionam a um conteúdo de consciência singular e sistemática; são aspectos que podem aparecer inscritos na *hexis* corporal do agente pertencente ao campo (Bourdieu, 2014).

A partir dessa perspectiva de Bourdieu cabe se perguntar que o que está estruturado nas DCNs, no PPC do curso e na matriz curricular para que os estudantes incorporem no processo de formação uma *hexis* corporal e um *modus operandi* que

corresponde as expectativas do campo da Educação Física – licenciatura. Da mesma forma, como as disciplinas e práticas são incorporadas para alcançar o que se espera de um professor de Educação Física no espaço escolar.

Em seguida, apresentamos o conceito de capital na perspectiva teórico-epistemológica de Pierre Bourdieu.

2.3 CONCEITO DE CAPITAL

O conceito de capital contribui para compreendermos a perspectiva sociológica de Bourdieu, assim como contribui para presente pesquisa, pois trata de “capitais” que são adquiridos pelos agentes nos seus campos de frequência, como, por exemplo, sistemas educativos, relação familiar, acesso aos bens culturais e a seu uso, assim como em outros espaços de socialização. A constituição desses espaços sociais, portanto, ocorre por meio das diferentes categorias de poder ou do capital que ocorrem, independente do campo. Para Bourdieu (2007), o capital:

Pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos. (BOURDIEU, 2007, p. 134).

De acordo com Bourdieu, é possível elencar quatro tipos de capital: Capital Cultural, Capital Econômico, Capital Social e Capital Simbólico. Esses capitais desempenham funções e têm poder na designação e na ocupação dentro dos espaços sociais.

No que diz respeito ao capital cultural, o autor se refere ao acúmulo por intermédio da obtenção da cultura, abordada em duas perspectivas: comportamentos de sentir e de fazer; e, de outro lado, as obras culturais. (BOURDIEU, 2007). O capital cultural se define como o conhecimento que o agente detém e que valoriza dentro do campo em que está inserido, sendo apto a render proventos que proporcionam lucros a seus possuidores. De acordo com Bourdieu (1979), a definição de capital cultural emerge a partir da exigência de buscar compreender as desigualdades no desenvolvimento escolar dos agentes de distintos grupos sociais, levando em

consideração o seu processo histórico. O caráter sociológico bourdieusiano, no âmbito da educação, se caracteriza, visivelmente, pela contração do prestígio do fator econômico em relação ao prestígio do fator cultural, no esclarecimento das desigualdades do ambiente escolar.

O autor entende que o capital cultural pode se apresentar sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, designa-se sob a forma de disposições duráveis do corpóreo, obtendo, como elementos centrais, os gostos, a posse da língua culta de forma mais ou menos adequada, além das referências sobre o mundo escolar. A apropriação dessa configuração de capital cultural necessita que sua incorporação seja realizada perante um movimento de apropriação que necessita de tempo e deve ser realizado particularmente pelo agente.

O capital cultural, no estado incorporado, então, constitui o componente da experiência familiar que atua de forma mais acentuada na determinação do futuro escolar dos agentes das próximas gerações, em virtude de que as referências culturais, os conhecimentos considerados apreendidos e legitimados e o controle maior ou menor da linguagem culta, carregada do nicho familiar (herança familiar, como, por exemplo, a oralidade), proporcionam a apreensão dos conteúdos e das codificações estabelecidas no espaço escolar, atuando como uma ligação entre o mundo familiar e o mundo escolar. (Bourdieu, 1998)

O segundo estado do capital cultural descrito por Bourdieu se intitula como objetivado, e designa-se sob a forma de bens ou de objetos culturais, entre eles as esculturas, as pinturas, os livros, os dicionários, as estátuas etc. Para adquirir capital objetivado, na sua forma concreta/palpável, é crucial desfrutar do capital econômico, o que se comprova na aquisição de livros ou de pinturas, por exemplo. Entretanto, para adquirir representativamente esses bens, é fundamental dispor dos instrumentos dessa apropriação e as codificações necessárias para decifrá-las, assim dizendo, é necessário gozar de capital cultural no estado incorporado (BOURDIEU, 1998), ou seja, só valoriza uma obra de arte de um pintor ou escultor famoso quem possui esse capital cultural incorporado, quem consegue ler ou decodificar seus símbolos, seus significados.

O terceiro estado elencado por Bourdieu é o institucionalizado, constantemente relacionado à educação, materializando-se por meio de diplomas, de certificados e de títulos, os quais são, com frequência, reconhecidos

institucionalmente. Nesse sentido, o capital cultural acaba se configurando como uma espécie de propriedade, e, conseqüentemente, tornando-se parte de seu *habitus*, orientando suas práticas e suas ações no campo social. (Bourdieu, 1998).

Para Bourdieu, o campo educacional é uma das manifestações do capital cultural, visto que é tão prestigiado quanto o capital econômico, na definição e na reprodução das estruturas postas à sociedade. A distribuição desproporcional dos tipos de capitais acaba ratificando as diferenças de estratégias adotadas por cada sujeito, no propósito de esclarecer como os diferentes agentes compreendem, por exemplo, as conjunções escolares e se acomodam diante delas, ou, então, são excluídos do ambiente educacional.

Bourdieu, juntamente com Passeron (1982; 2014), desvelam que a escola seleciona, suprime e discrimina os educandos advindos das camadas denominadas como “populares”. Ao mesmo tempo, favorece os educandos mais providos de capital cultural e social, reafirmando, assim, para a manutenção, de geração após geração, dos capitais acumulados historicamente.

No tocante aos demais capitais que constituem o espaço social, o autor aborda o capital econômico como sendo: rendimentos, bens materiais e patrimônio. Capital econômico, é, sobretudo, um indicador de posição econômica. Pode ser entendido como a posse de dinheiro e de poder aquisitivo (Bonnewitz, 2003).

O capital econômico, concebido sob a configuração dos diferentes fatores de produção (propriedades, indústrias, emprego) e do grupo de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) é reunido, reproduzido e amplificado por meio de estratégias singulares de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à aquisição ou à manutenção de relações sociais que conseguem possibilitar a instauração de vínculos economicamente úteis, a médio e a longo prazo.

Outro autor que contribui junto a Bourdieu para a compreensão do capital econômico é Coleman (1988), segundo o qual capital econômico pode ser compreendido como rendimento e pertences materiais, tal como elos de bens e de atividades com as quais ele garante obtenção. Coleman (1988) percebe o capital econômico como um componente substancial da relação que associa as circunstâncias familiares às diferentes estruturas socioeconômicas.

Seguindo, outro capital elaborado e conceituado por Bourdieu se refere ao capital social, que é proveniente das relações sociais estabelecidas (família, escola,

trabalho etc.), que o agente sustenta com os demais agentes pertencentes ao campo, às amizades; o pertencimento a um grupo é fundamental para manter ou para angariar mais capitais. Esse capital está vinculado às relações particulares que vão se constituir dentro de determinado campo. No caso da Educação Física, a depender desse “capital social”, os agentes são convidados a certas atividades, remuneradas ou não, a eventos, ou seja, graças a essa rede de relações – via capital social – passam a ocupar certos espaços “diferenciados” no interior do campo em que, supostamente, aos outros, pode parecer igual a todos/as.

O capital social culmina no estabelecimento de vínculos comunitários/sociais que garantem ações coletivas sob diversos interesses. Quando incorporado, esse capital, o agente racional participa de um campo em que não deseja perder os vínculos conquistados, prevalecendo valores de reciprocidade, estando ligado a grupos sociais menores (família) com relação a grupos maiores com maiores proporções e influências (nação). Esse conceito ressalta os relacionamentos desenvolvidos entre agentes do mesmo espaço e como utilizam nas lutas dentro do campo em que estão inseridos.

Para o sociólogo francês que dá sustentação teórico-conceitual a esta investigação, a participação em um grupo acarretará em consequências que serão decisivas na constituição e na solidificação presente no campo (BOURDIEU, 1998). Por isso, para os agentes, é tão importante conhecer determinados agentes, ter relações de reciprocidade com eles e, na eventualidade, poder contar com eles para adquirir mais prestígio, mais reconhecimento, mais posses de capital ou mais poder. Considera-se importante registrar que o capital social é o que permite pensar a estratégia/dinâmica das “trocas” entre os agentes.

O último capital a ser apresentado é o capital simbólico, compreendido como o reconhecimento ou a honra dos agentes. Por sua vez, o acúmulo de capital simbólico permite ao seu detentor exercer a violência simbólica, que trata da dominação consentida entre agentes do campo. Pode ser entendida como uma aceitação das regras e das crenças partilhadas no campo de modo “natural”. Essa forma de violência traduz o valor e o reconhecimento da legitimidade adquirida; tem o poder tanto para a manutenção quanto para a transfiguração das formas de distribuição de bens e de propriedades específicas do campo (Bourdieu, 2007).

Bourdieu (2007) visualiza o espaço social como um campo de lutas, onde os agentes (indivíduos e grupos) instituem estratégias que permitem sustentar sua

posição ou prosperar sobre ela no aspecto social. Essas estratégias estão associadas aos diferentes tipos de capitais. A condensação desses capitais acarretará nos embates dentro dos espaços sociais, pois possuem poderes importantes para definição das posições que os agentes ocuparão.

Sendo essas as considerações iniciais necessárias sobre os conceitos de Bourdieu que são basilares a esta pesquisa, passamos a apresentar e a refletir sobre a origem daquilo que estruturou o campo da Educação Física.

3. ENGENDRAMENTO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, PRAXIOLOGIA E SUAS POSSÍVEIS DISPOSIÇÕES

Antecipadamente, anunciamos que as tendências pedagógicas não foram um movimento linear e orgânico nos períodos registrados na história escrita, pois o surgimento de uma tendência não se dá de maneira estanque e nem elimina a anterior da mesma forma. Atualmente, essas tendências e esses movimentos de pensamento ainda convivem e tencionam dialeticamente o campo da Educação Física.

Inicialmente, será exposto o histórico geral da Educação Física e alguns aspectos conceituais. Isso ocorre para poder reconstruir e compreender as práticas e as disposições incorporadas pelos agentes, professores de Educação Física, provavelmente transformados em *habitus*, em diferentes contextos históricos, coerentes com as tendências pedagógicas de cada época, sob as quais se constituiu o campo da Educação Física.

O campo da Educação Física aborda diversos conhecimentos produzidos e usufruídos historicamente pela humanidade acerca do corpo e do movimento, sendo considerados fundamentais tanto para a reprodução (sob a ótica dos agentes dominantes) quanto para a transformação social (sob a perspectiva dos dominados), dependendo do contexto objetivo de sua produção. Com isso, é essencial localizar, nessas manifestações e em suas tendências pedagógicas, elementos que se objetivaram em forma de *habitus* dos agentes, que caracterizaram o campo da Educação Física, considerando que a denominação “tendências pedagógicas” se apresenta como explicitação da constituição de *habitus* no interior do campo: os termos, as denominações, o histórico, a trajetória de uma grande parcela de docentes formados no campo sob tais premissas/práticas.

Neste “movimento”, apresenta-se a dialética⁶ entre sujeitos que são socializados (agentes) no interior desse campo a partir de construções humanas com determinados interesses/conhecimentos/práticas.

Com base nisso, é imprescindível salientar que, no decorrer do processo histórico da Educação Física, diversas transformações ocorreram, sejam elas

⁶ Define-se dialética como: “arte do diálogo; arte de, através do diálogo, fazer a demonstração de um tema, argumentando para definir e distinguir com clareza os assuntos e conceitos debatidos nessa discussão. Metodologia utilizada para entender um objeto de estudo, sendo este colocado novamente numa realidade não estagnada (histórica ou concreta)”. (DIALÉTICA, 2023)

relacionadas às propostas pedagógicas, ao modo de ensinar, aos costumes e aos hábitos específicos de cada tendência, assim como aos conteúdos no âmbito da formação universitária, buscando consonância com as modificações de ordem social mais geral, ou seja, relacionados à produção e à reprodução da vida dos sujeitos.

As principais tendências pedagógicas da Educação Física abordadas foram as seguintes: Higienista (Bracht, 1999), Militarista (Ghiraldelli Junior, 1998), Pedagogicista (Guedes, 1999), Esportivista (Darido, 2003), Psicomotricidade (Bracht, 1999), Saúde Renovada (Nahas, 1997), Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994) e Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992).

A gênese da Educação Física, como campo, constitui-se a partir do século XVIII e XIX, tendo influência crucial das organizações médicas e militares; e, no tocante à organização militar, herdou os exercícios físicos estruturados de forma disciplinar, que, por sua vez, foram reconstituídos e respaldados pelo acompanhamento médico.

Primeiramente, foi organizado o quadro 2, apresentado abaixo, para melhor visualização das tendências da Educação Física no percurso histórico.

Quadro 2. Tendências da Educação Física

TENDÊNCIAS	DISPOSIÇÕES		
	SABERES	FAZERES	FORMAÇÃO
Higienista	Promover a assepsia social	Educação Física como responsável em promover a saúde pública livre de doenças	Voltada à higiene corporal; eugenia; visão biologicista e individualista de saúde
Militarista	Conceber homens saudáveis por meio de exercícios que preparem para as guerras	Militarização e exclusão dos corpos frágeis, relação aluno - recruta	Voltada às aulas práticas, sobretudo de ginástica; visão biologicista e individualista de saúde
Pedagogicista	Primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável	Questões pedagógicas ambientadas no campo escolar; relação aluno - professor	Formação com discussões teóricas sobre o tema; aulas com caráter mais inclusivo
Esportivista	Realização de exercícios de fundamentos básicos dos esportes; táticas de jogo, rendimento e aprimoramento das habilidades esportivas.	Movimentos com caráter técnico; apito, regulamento, livro de regras dos esportes e organização das competições esportivas	Formar alunos para serem futuros atletas; formação com perspectiva de treinamento esportivo

Psico-motricidade	Aspectos psicomotores: esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação fina e ampla, orientação espacial, temporal etc.	Testes psicomotores; movimentos que envolvam as funções cognitivas dos estudantes.	Educação Física auxiliando as outras disciplinas da grade curricular. Visa ao desenvolvimento do corpo e da mente
Saúde Renovada	Promover experiências motoras que melhoram a qualidade de vida. Frequência cardíaca, respiração, alimentação e prevenção de lesões	Combater problemas de doenças. Atividades físicas; hábitos saudáveis; aparecimento, nas aulas, de testes físicos, cronômetro, balança etc	Formação com perspectiva individual de contribuição da melhoria da saúde e da qualidade de vida da população
Crítico Emancipatória	Compreender a expressão corporal de movimento. Cultura do <i>se movimentar</i> . Transformação didático-pedagógica do esporte	Desenvolver uma reflexão pedagógica por meio de experiências, vivências e criação.	Conhecimento da cultura de movimento. Possibilita o desenvolvimento de competências e a transcendência de limites.
Crítico Superadora	Compreensão e aprendizagem dos conteúdos da cultura, processo histórico do surgimento do esporte, jogo, dança, luta, ginástica	Reflexão e transformação social; Centralidade da justiça social	Proporciona, por meio da cultura corporal, o pensamento crítico sobre o contexto histórico e os conhecimentos científicos

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A primeira abordagem no campo da Educação Física ficou denominada de **Tendência Higienista** e predominou de forma mais incisiva no Brasil até os anos 1930. Segundo Bracht (1999, p. 73), “Normas e valores são literalmente ‘incorporados’ pela sua vivência corporal concreta”. O objetivo era educar o corpo possibilitando promover e incentivar hábitos saudáveis e higiênicos com a intencionalidade de constituir corpos “fortes”. Além disso, as subordinações às instâncias soberanas necessitariam ser vivenciadas de forma corporal (prática efetiva) para serem alcançadas, logo, evidenciava-se a parte corpórea em detrimento dos aspectos intelectuais.

A Educação Física com caráter higienista⁷, conforme as indagações de Chagas e Garcia (2011), foi o período o qual objetivava estabelecer a disciplina como

⁷ O Movimento Higienista brasileiro, em meados do século XIX e início do século XX, chegava ao Brasil, mediante a reinterpretações, um novo ideal, a exemplo da cultura grega, com a preocupação central

propulsora de saneamento público, enfatizando questões voltadas para a saúde. Além disso, a disciplina possuía o papel de formação de homens fortes e salubres, buscando uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios que deterioravam a saúde e a integridade dos homens.

Nesse período histórico, o ambiente escolar passou a ter um papel de extrema importância para propagar hábitos de higiene, e a Educação Física era entendida como a disciplina que melhor desenvolveria essas questões em um contexto amplo de abordagens. Desta maneira, obtivemos uma tendência denominada como “higienista” dentro do campo educacional, que, por sua vez, baseava-se essencialmente no conhecimento científico e biológico, perspectivando aperfeiçoar as condições humanas da população por meio do controle do comportamento com vistas à saúde pública, fomentando a incorporação de hábitos que tornariam o corpo cada vez mais ágil, vigoroso e resistente, evidenciando a assepsia corporal da população. Todavia, não ocorriam discussões pautadas acerca da preocupação com a saúde pública, mas, sim, preocupações com a saúde individual do sujeito, assim como não eram abordados assuntos como saneamento, moradia, lazer e igualdade social (Ghiraldelli Junior, 1998).

A segunda corrente de pensamento que se estabeleceu na Educação Física brasileira foi a **Tendência Militarista** e, segundo a literatura, teve seu predomínio entre 1930 e 1945. A Educação Física passou a sofrer fortes influências das questões de combate, ou seja, a preocupação com possíveis conflitos na época da Segunda Guerra Mundial chegou até a Educação Física escolar e, a partir disso, surge a necessidade de treinar e de capacitar jovens para possivelmente servir às tropas na guerra. Diante dessas condições, o governo nacional brasileiro percebeu, na Educação Física, uma maneira de preparar esses jovens/alunos e, por isso, as aulas passaram a ser lecionadas por membros do exército brasileiro. Exercícios voltados para o fortalecimento e para resistência muscular passaram a ser cotidianos, assim como a relação entre professor e aluno foi deixada de lado, e a relação sargento - recruta passou a ser efetivada nos ambientes escolares (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998), o que a levou a ser denominada, nesse período, de Educação Física Militarista.

Nessa tendência, o objetivo da escola delimitava-se a possibilitar a formação de agentes capazes de superar os combates, ou seja, havia a incorporação

na saúde. Suas propostas residiam na defesa da saúde pública, na Educação e no ensino de novos hábitos.

de hábitos ligados às questões e às aptidões físicas, como o treinamento físico e o treinamento emocional para combater na guerra. Com base nessa perspectiva, os indivíduos seriam selecionados como fisicamente “perfeitos”, e, com isso, havia a exclusão dos não capacitados fisicamente, fomentando a exclusão social e a potencialização da força física populacional. (Coletivo de Autores, 1992).

A ênfase dos campos da Educação Física higienista (até 1930) e militarista (1930 a 1945) era promover e desenvolver bons hábitos e corpos saudáveis, além de fortes e resistentes, com o objetivo de serem utilizados para treinamentos militares, em que o sujeito seria preparado tanto para o trabalho quanto para o combate nas guerras.

Ao fim da Segunda Guerra Mundial, diversas tendências se manifestam no interior das escolas, disputando a sua consolidação dentro dessas instituições. Pode-se destacar o *Método Natural Austríaco* e o *Método da Educação Física Generalizada*⁸, intensamente divulgados no país. Por meio da metodologia de Listello, o desporto, em passos estreitos, acaba se firmando em diversos países, perante a atuação da cultura europeia, como componente predominante da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992).

Com a expansão da escola pública no Brasil em torno de 1960, e a concepção de educação desenvolvimentista sendo impulsionada, a Educação Física, segundo Ghiraldelli Júnior (1998), passa a ser tratada com questões pedagógicas dentro do campo escolar. Nessa mesma época, a Educação Física passa a receber mais atenção na escola, no sentido de lhe serem atribuídas outras funções naquele contexto, para além do trabalho com as práticas que até então se resumiam à sua forma de mediação.

Na **Tendência Pedagogicista**, os conteúdos passam a ser abordados e sistematizados pela primeira vez de forma teórica. Conteúdos como prevenção de doenças, alimentação, cuidados higiênicos e primeiros socorros passam a ser incorporados às discussões. Da mesma maneira como os militares, como protagonistas na tendência militarista buscaram superar a metodologia médica (higienista), os pedagogos buscaram ocupar o lugar dos militares na incisão da tendência pedagogicista. Mesmo que marcas da área médica e militar estivessem presentes nas aulas realizadas da época, a relação se transformou em aluno-

⁸ O Método Natural Austríaco é desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada por Auguste Listello (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

professor (Guedes, 1999). De modo geral, a proposta dessa tendência baseada nos moldes da manifestação liberal da Escola Nova, que teve predomínio entre os anos de 1945 a 1963, consistia em implementar e efetivar uma característica pedagógica à Educação Física.

A **Tendência Esportivista**, ocorrida especialmente entre os anos de 1964 e 1985, é marcada pela atividade de esportes, ou seja, a Educação Física escolar se torna sinônimo de esporte. Com isso, escancaram-se questões como a exclusão dos sujeitos que não possuem destreza para o esporte, os fatores de rendimento e de competição passam a ser a objetividade do processo escolar e a relação entre professor-aluno passa a ser inexistente, pois a relação que se evidencia é entre um técnico e o/a atleta. Acrescenta-se também que o espaço escolar passa a ser mediado por características competitivas; questões como a desigualdade social, a hostilidade, o preconceito, a violência, o *doping* e o comportamento desleal estão presentes no processo formativo dos alunos; fatores que corroboram para constituir uma personalidade antagônica à vida humana em sociedade (Darido, 2003).

As práticas que buscavam as aptidões físicas como foco na performance esportiva prevaleciam nas aulas. A importância de dados numéricos para autenticação de recordes em virtude de uma possível saúde fomentada pela Educação Física escolar, na qual os alunos, por sua vez, em diversas situações, eram associados a robôs, sem quaisquer conformidades com as condições objetivas a serem abordadas perante o seu ambiente histórico, cultural, social, era muito forte.

Em consonância a isso, Darido (2003), discorre que:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. (DARIDO, 2003, p.3)

De acordo com a referida autora, nesse mesmo período emergem, de forma acentuada, diversas pesquisas em âmbito nacional com relação ao exercício e ao treinamento desportivo por meio de grupos de docentes que visavam ao rendimento esportivo nas aulas, incorporando aspectos físicos e técnicos na sua didática. Para Daólio (2004, p. 2), “[...] o corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político”.

Por volta de 1970, segundo Ghiraldelli Júnior (1998), o Brasil conquistou resultados relevantes no campo esportivo, entre eles a Copa do Mundo de futebol masculino no México. O governo da época acaba percebendo a identificação da população com os esportes e, com isso, passa a incentivar a prática esportiva, direcionada para o rendimento esportivo, com o objetivo de encontrar talentos para tornar o país uma potência olímpica. Contudo, alguns propósitos foram encobertos pela população: ao realizar a prática de esportes, os indivíduos se ocupavam e a preocupação com o governo e com a ditadura militar passava despercebida. Para que os objetivos estabelecidos pudessem ser alcançados, o governo estabelece a Educação Física escolar com ponto central para instituir a prática de esportes, e, a partir dessa determinação, o campo educacional, que buscava se estabelecer como área pedagógica dentro da instituição escolar, acaba regressando ao biologicismo⁹, ou seja, o papel formativo do professor está voltado para o rendimento esportivo, para aprimorar a performance e para desenvolver as habilidades esportivas.

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). Tal combinação de objetivos fica muito clara no conhecido Diagnóstico da Educação Física/Desportos, realizado pelo governo brasileiro e publicado em 1971 (Costa 1971). Como os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo), o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela EF para a realização de sua tarefa continua sendo o que provém das ciências naturais, mormente a biologia e suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas aplicações práticas. (BRACHT, 1999, p. 75-76).

A Educação Física denominada como tendência popular é relacionada fortemente com a classe trabalhadora, ou melhor dizendo, à ascensão dos operários na sociedade. Os aspectos lúdicos passam a ser trabalhados no decorrer das aulas de diversas formas. O papel formativo passa a ter outras discussões, como o *doping* e uso de drogas, entre outros assuntos. Os agentes, depois de um período, desde a tendência pedagogicista, sem fazer parte concretamente do processo de ensino e

⁹ Biologicismo, compreendido como corpo ligado apenas aos limites do biológico, relacionado à aptidão física e ao rendimento, buscando o aperfeiçoamento da saúde corporal, a obtenção das capacidades motoras e o desempenho esportivo.

aprendizagem, não sendo ouvidos e sem poder sugerir e criticar, agora passam novamente a ter esses direitos, assim como têm acesso a conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida, que passam a vigorar nos debates das aulas. (Castellani Filho, 1994)

Por volta de 1980, período com maior ênfase conforme a literatura do campo da Educação Física, chega ao Brasil o movimento da **Psicomotricidade**, cujo trabalho pedagógico objetiva o desenvolvimento integral do aluno a partir de uma perspectiva psicológica e médica, ou seja, desenvolver de forma concomitante fatores cognitivos e fatores psicomotores, visando não apenas ao desenvolvimento de movimentos técnicos e de forma isolada, mas a aprendizagem integral do aluno. Trabalha-se com o desenvolvimento de funções psicomotoras, tais como: esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, temporal, coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, relaxamento e percepções sensoriais, que seriam base para o aprendizado futuro da leitura e da escrita das crianças.

De acordo com Le Boulch (1982):

Deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados escolares; leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus movimentos. (Le Boulch, 1982, p.24)

Outro ponto importante a ressaltar trata do fato de que, nessa abordagem metodológica, as aulas de Educação Física auxiliam os educandos no desenvolvimento de questões relacionadas a outras disciplinas curriculares, como a Matemática e a Língua Portuguesa, bem como a corrigir certas dificuldades de aprendizagem. (Bracht, 1999)

Conforme enfatizado anteriormente, em meados da década de 1990, a Educação Física perpassa por um período no qual começa a realizar importantes transformações em sua estruturação, dentre elas a reestruturação curricular, assuntos e abordagens pensadas para o ambiente escolar, além de reflexões críticas sobre a área. Nesse período, houve uma grande inflexão da Educação Física brasileira, oriunda das disputas no interior do campo, iniciadas na década de 1980, sobretudo pela insatisfação daqueles que pensavam a Educação Física como prática pedagógica e um contraponto àqueles que a pensavam em seu aspecto tradicional na perspectiva de exercício físico, de atividade física, de esporte de rendimento, ou seja, aqueles que visavam à sua reprodução: “A constituição da educação física no Brasil

se efetiva a partir do saber médico, [...] por instituições, como Exército/Marinha e a escola, que se valiam da atividade física para educar.” (PAIVA, 2004, p.54).

Com base nesses acontecimentos, por volta de 1990, prevaleceu uma nova abordagem, a **Saúde Renovada**, assim denominada por Darido (2003), porém, a objetivação não se estreitou em apenas reproduzir os preceitos e as disposições da Tendência Higienista, conforme abordado acima, mas amplificar as questões e as discussões com relação à saúde com a inclusão da dimensão da “qualidade de vida”. Consoante a isso, Darido (2003) ressalta que é conceituada como “renovada”, visto que abrange e inclui conceitos positivos da Tendência Higienista, revoga questões negativas, como o “descartar”, e utiliza de questões socioculturais e não somente de aspectos biológicos.

Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1997) são considerados os principais teóricos da abordagem, embora em momento algum se auto-definam como criadores desta proposição. Este último elucida que o objetivo está pautado em ensinar conceituações pertinentes à atividade física e à saúde, incluindo todos os educandos, essencialmente aqueles com indícios de sedentarismo, de obesidade, ou que possuem inatividade física, assim como os portadores de alguma deficiência física.

Para esses originadores, a percepção de saúde renovada deve abarcar temáticas como: sedentarismo, esgotamento físico e mental, má alimentação, má regulamentação do sono e complicações cardíacas, entre outros. Guedes e Guedes (1996) asseguram que a realização de atividades práticas no decorrer das aulas de Educação Física, tanto na infância quanto na adolescência, serve para o estímulo de uma vida adulta mais saudável; para isso, é necessário que esses hábitos sejam garantidos no espaço escolar, reformulando os projetos de Educação Física voltados para a educação e a promoção de saúde.

O discernimento a respeito do tema “saúde” e as vantagens que a atividade física ocasiona no organismo dos agentes são conhecimentos que não se restringem às atividades práticas cotidianas dos desportos. Na Saúde Renovada, os encaminhamentos didáticos ressaltam que os conceitos devem ser compreendidos, a partir disso incorporados e, com isso, haverá adultos com hábitos saudáveis e conscientes (Nahas, 1997).

Alguns autores do campo educacional acabam identificando a relação histórica entre a Educação Física escolar e a saúde, entre eles Ghiraldelli Júnior (1998). Retomando as tendências pedagógicas, observa-se que, na proposta

Higienista, a saúde se vincula ao eugenismo e ao corpo livre de doenças; na Militarista, relaciona-se à saúde como uma forma de dispor os futuros combatentes; no período Pedagógico, a saúde começa a ser estudada com princípios sistematizados e pedagógicos; na Tendência Esportivista, a saúde é vista como forma de descobrimento de jovens com aptidões esportivas; no tocante ao período da Psicomotricidade, a saúde corresponde ao desenvolvimento psicomotor dos agentes nos períodos escolares; e, atualmente, as tendências Populares/críticas, que ligam a saúde a preceitos de qualidade de vida dos sujeitos.

Registra-se que há uma diferenciação nas propostas com relação à saúde, pois se perspectiva a atividade física, em algumas, como proporcionadora de saúde e, em outras, como forma de prevenção de saúde, construindo a concepção de que a prática de atividade física é fulcral para a saúde dos educandos, deixando de lado fatores como as políticas educacionais, o contexto histórico-social e econômico, bem como, os contextos culturais.

Na contramão dos movimentos realizados no espaço escolar referentes à Educação Física Higienista, Militarista, Tecnicista, Esportivista e Psicomotricidade, todas como um viés biologicista, pois tinham nas ciências naturais sua base, emergem novas correntes na área, em especial após a década de 1980, pois, amparados no período histórico-social que o país vivenciava, surgem novas formas de pensar a educação, assim como a Educação Física escolar.

Em meados da década de 1980, despontam os Movimentos Renovadores da Educação ou Progressistas, no campo da Educação Física nacional, com a intencionalidade de atribuir um novo significado a essa disciplina na escola, em refutação à vertente tecnicista. Com base nas tendências mencionadas acima, em 1990, surge a necessidade de refletir as metodologias de ensino da Educação Física escolar de forma crítica e transformadora na sociedade, com o intuito de contrapor o modelo existente na época, além de levar em consideração o meio social em que os sujeitos estão inseridos, perspectivando e possibilitando uma reflexão da realidade que vivenciam.

Para essa finalidade, emergem as teorias/tendências pedagógicas **Crítico-Emancipatória** (KUNZ, 1994) e **Crítico-Superadora** (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A tendência **Crítico-Emancipatória**, na Educação Física escolar, refere-se a uma proposta teórico-metodológica específica da Educação Física, carregada de

significações e de propósitos para a área, marcada por abordar o contexto social com atribuições críticas, questionando o modelo tradicional das aulas, no qual as práticas esportivas eram apresentadas apenas como reprodução de movimentos esportivos descontextualizados.

A proposição teórica de Kunz (1994) se estrutura propondo a libertação dos agentes de uma perspectiva individualista, autoritária e com fins competitivos nos jogos e no esporte de modo geral, visando à transformação dessas práticas em valores que garantam a participação e o acesso a todos os indivíduos.

Em sua gênese, propõe-se trabalhar os esportes dentro do campo da Educação Física de maneira diferente das propostas anteriores, visando a tornar os estudantes mais autônomos e críticos, porém, não deixando de lado a cultura de movimento, tendo como centralidade uma didática comunicativa, que fundamenta a função do esclarecimento e da prevalência racional e social do agir educacional.

Kunz (1994) demonstra que os princípios de rendimento do esporte levam à falsa consciência e à coerção autoimposta. A partir dessas ponderações, o autor elabora três categorias para o trato pedagógico no espaço escolar pautado em Habermas e sua Teoria do Agir Comunicativo. A categoria do trabalho, que é o saber fazer – as técnicas; a interação social, que significa o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa; e a linguagem, que não se caracteriza só verbalmente, mas também se movimentando em diálogo com o mundo.

Assim, Kunz (1994), elabora uma proposta pedagógica que visa ao desenvolvimento de três competências: objetiva, social e comunicativa. Na competência objetiva, os sujeitos são “munidos” de informações e de conhecimentos para que possam vivenciar a prática de esportes de forma amplificada. Na competência social, os sujeitos compreendem as relações no espaço social a partir de contextualizações realizadas nas aulas pelos professores e, com isso, diferenciam os papéis sociais dos agentes inseridos no campo. E, por fim, a competência comunicativa, em que os sujeitos aprendem a ler, a interpretar e a criticizar a realidade em sua relação com o campo dos esportes, expressando-se de forma verbal e corporal na comunicação com o mundo exterior.

A teoria apresenta algumas especificidades se relacionarmos com outras teorias críticas, como, por exemplo, as três categorias, de *trabalho*, de *interação social* e de *linguagem*, e a influência fenomenológica na perspectiva do agir comunicativo.

No decorrer do seu processo, o referido autor aborda estratégias didáticas, hábitos e conceitos próprios das propostas de ensino que a caracterizam, as quais o professor deve obter para um melhor ensino na proposta Crítico-Emancipatória - as transcendências de limites que acontecem por meio da experimentação, da aprendizagem e da criação. A transcendência de limites por meio da experimentação, que os alunos devem vivenciar nas aulas, é apontada pelo autor como o momento da participação dos alunos de forma efetiva e bem realizada, devendo acontecer pela própria experiência manipulativa, isto é, a descoberta por meio de sua vivência em determinada prática esportiva. Diz respeito à manipulação direta da realidade pelo movimento de explorar e de experimentar as possibilidades e as propriedades dos objetos materiais, bem como as próprias possibilidades e capacidades humanas.

A transcendência de limites por meio da aprendizagem é aquela em que a aprendizagem do aluno deve ser exposta de forma transparente e carregada de apropriações, seja manifestada por meio da linguagem verbal ou manifestada pela linguagem corporal nas atividades. Em outras palavras, “[...] transcender limites pela imagem, pelo esquematismo, pela apresentação verbal de situações do movimento e do jogo e que o aluno reflexivamente deverá acompanhar, executar e propor soluções” (KUNZ, 2001, p. 123).

Transcendência de limites por meio da criação é o momento que o aluno aprende acerca da relevância de questionar as suas próprias descobertas, assim sendo, faz a reflexão sobre as atividades realizadas compreendendo a significação de uma determinada prática. Kunz (2001, p.123) aponta que: “[...] o aluno se torna capaz de, ‘definida uma situação’, criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação momentânea”.

Essa abordagem que estrutura e é estruturada por um campo social e um conjunto de hábitos permeado de valores históricos e culturais se preocupa não somente com a dimensão técnica do campo da Educação Física, mas também com a formação humana que os educandos devem incorporar. Tal abordagem almeja a emancipação dos agentes, possibilitando, a partir de situações de enfrentamento, que sejam capazes de interferir na realidade na qual estão inseridos, perspectivando melhores condições.

Conforme Kunz (1994):

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a

capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (KUNZ, 1994, p.30)

A proposta de Kunz é garantir a formação integral do sujeito nos seus diversos fatores, utilizando como base a cultura de movimento relacionada aos esportes. Nesse viés, a proposta oportuniza tanto o envolvimento concreto dos professores quanto dos alunos na produção do conhecimento, e não apenas a transmissão e a mera reprodução de informações, assim como a repetição de movimentos estereotipados. Paulo Freire, por sua vez, ratifica a importância de ambos os agentes na constituição e na formação humana “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Assim sendo, a práxis educacional deve se fundamentar em um processo de conscientização tanto dos educadores quanto dos educandos a respeito da realidade de cada sujeito. Esse movimento deve ser desempenhado por meio de ações comunicativas e abordadas de maneira crítica e problematizadora, com isso, é possível desenvolver uma nova consciência baseada no mundo vivido de cada educando. (Kunz, 1994).

A obra construída para explicitar a atividade pedagógica e a compreensão da Educação Física escolar intitulava-se “Metodologia do Ensino da Educação Física”, do Coletivo de Autores¹⁰, publicada em 1992. Essa obra possui como essência a teoria de aprendizagem Histórico-Cultural de Vygotsky, com ênfase na proposta de ensino **Crítico-Superadora**. Esse trabalho, em sua gênese, objetivou propor novas orientações para o ensino e a aprendizagem da Educação Física escolar, constituindo e abordando questões teórico-metodológicas em relação ao objeto de conhecimento da área.

Os autores apresentam uma proposta de ensino alicerçada em fatores sociais, e buscam compreender a realidade social da escola. Essa proposta se efetiva na escola e na “dinâmica curricular”, que envolve: a) organização da unidade escolar, que aborda o tempo e o espaço pedagógico para aprender; b) a regulamentação escolar, envolvendo os sistemas de normas, de padrões, de registros, de regimentos, de gestão, de estrutura de poder e de sistema de avaliação; e c) o trato com o

¹⁰ Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da **cultura corporal**, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física.

conhecimento, que corresponde “[...] à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

Além disso, esse projeto pedagógico discorre sobre o fato de que o trato com o conhecimento no ambiente escolar dispõe de quatro ciclos de escolarização, que são determinados por uma seriação, que, por sua vez, refletirá a realidade do nível de conhecimento em que os alunos se encontram. Incorporados à proposta, os autores estruturaram os princípios para a seleção dos conteúdos e os princípios para o trato com o conhecimento no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Salienta-se que a proposta é caracterizada como diagnóstica, judicativa e teleológica. É apontada como diagnóstica, pois realiza a leitura dos dados e das condições da realidade, além de constatar o que está acontecendo ao seu redor. Indicada como judicativa, pois julga baseada em uma ética sobre o que diagnosticou. Por fim, é teleológica por projetar metas, ou seja, estabelece para onde almeja chegar.

A tendência compreende que os objetos de estudo da Educação Física são os conteúdos que fazem parte da cultura corporal, sendo esses o jogo, a luta, a dança, o esporte, a mímica, entre outros.

Conforme o Coletivo de Autores (1992):

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62)

Com o objetivo de que a apropriação dos conteúdos da cultura corporal ocorra de forma qualificada, o Coletivo de Autores (1992) aponta que precisa de “[...] um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87). A compreensão desses conteúdos necessita, como mencionado acima, de ciclos de escolarização, que, ao serem apresentados, vão se ampliando no pensamento do aluno a fim de interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Os ciclos devem ser abordados de forma horizontal, isto é, não devem ser entendidos de maneira isolada, um na sequência do outro, mas, sim, de forma

simultânea e espiralada. Os educandos podem lidar com vários ciclos ao mesmo tempo, muito dependerá do estado de compreensão em que o grupo de alunos se encontra, além da não dicotomização entre teoria e prática (Coletivo de Autores, 1992).

As aulas, nessa perspectiva, começam a possuir hábitos próprios dos professores, que a incorporam, logo na seleção, na organização e na sistematização do conhecimento, pois dispõem de alguns princípios metodológicos. Nesse sentido, além de princípios pedagógicos para a seleção de conteúdos ou princípios curriculares, a proposta possui em sua gênese princípios para o trato com o conhecimento junto aos educandos, como: a *relevância social* do conteúdo, devendo estar relacionada com a realidade social do aluno; a *contemporaneidade* do conteúdo, que concerne em garantir o que há de mais contemporâneo na sociedade; e, por fim, a *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas* do educando, que adequa o conhecimento científico às capacidades objetivas do aluno como sujeito histórico.

Outra etapa essencial da proposta crítico-superadora para o desenvolvimento das aulas diz respeito aos princípios de organização e de sistematização no trato com o conhecimento. O primeiro a ser elencado trata do confronto e da contraposição do saber, que consistem em confrontar o que o aluno sabe (senso comum¹¹) por meio do conhecimento científico; o segundo, refere-se à simultaneidade do conteúdo, apresentando aos alunos conhecimentos simultâneos referentes ao assunto abordado nas aulas; o próximo, é denominado como espiralidade da incorporação das referências do pensamento, que compreende o ampliar as referências do pensamento; e, por último, a provisoriedade do conhecimento, que rompe com a ideia de terminalidade do conteúdo (Coletivo de Autores, 1992).

Acentuamos que a possível influência das questões teórico-conceituais e praxiológicas apontadas pela obra do Coletivo de Autores (1992) não passa a estruturar o campo nem se configura como algo hegemônico no campo, entretanto, sua elaboração, sua difusão e sua veiculação, a partir de determinado momento histórico, trazem outros conhecimentos e novas disputas ao campo, implicando em outros *habitus*, a partir dos quais é possível, como por exemplo, a ênfase de aspectos

¹¹ Trata-se do conhecimento no qual adquirimos ao observar, vivenciar e experimentar o mundo. Este é obtido por meio de conhecimentos empíricos que acumulamos ao longo da vida, sendo passados de geração em geração. Não se baseiam no método científico.

pedagógicos de matriz marxista na formação de professores de Educação Física e as implicações no contexto de uma aula de Educação Física que passa a ser entendida como ritual com início, meio e fim, diferente de uma prática com aquecimento, desenvolvimento e volta à calma.

A abordagem crítica ou acrítica que o professor adota no processo formativo está relacionada com sua formação inicial nas faculdades ou nas universidades, pois a abordagem escolhida está correlacionada com o espaço social em que o indivíduo está inserido, denominado de campo por Bourdieu (2002), que estrutura e é estruturado pelo *habitus* dos agentes existentes nesse campo. A construção dos *habitus*, e que logo passam a ser incorporados, vai se constituindo conforme as condições e as regras postas dentro do espaço social e que influenciarão novos agentes ao ingressarem no campo, os quais carregam características de abordagens críticas ou acríticas.

Findamos esta seção ressaltando que as novas temáticas, as novas discussões, as novas relações e as novas dinâmicas vão emergindo no campo pedagógico da Educação Física brasileira e, com isso, ocorre uma renovação dos agentes que estão nesse campo, que também culminará em novas produções e reproduções de *habitus* e elementos que, na sua totalidade, evidenciam as disputas internas do campo em conformidade a denominações, a concepções, a práticas, à relação com mercado, à relação com políticas governamentais específicas de educação, de saúde e de esporte, por exemplo. Além de que, embora não de modo hegemônico, é possível dizermos que a cisão dos cursos de licenciatura x bacharelado, permitiu a licenciatura a criação de novos cursos, outros currículos, novas e diferentes aproximações, autorizando os novos agentes a pensarem, estudarem, criarem e executarem novas possibilidades na Educação Física escolar a partir das humanidades.

Uma vez elucidado o arcabouço teórico do trabalho, passamos a apresentar os caminhos metodológicos propostos para o alcance dos objetivos da presente pesquisa.

4.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordamos os aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos da pesquisa, no que se refere ao tipo de pesquisa, à abordagem utilizada, aos instrumentos de coleta de dados e à perspectiva de análise, bem como apresentamos o *lócus* da pesquisa e os agentes participantes.

4.1. SOBRE O TIPO DE PESQUISA, A ABORDAGEM, OS INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E A INTERPRETAÇÃO DE DADOS

O tipo de pesquisa pela qual optamos trata-se da pesquisa de campo, na qual o pesquisador assume o papel de observar e de explorar, realizando a coleta de dados diretamente no local/campo em que os fenômenos surgiram ou acontecem. A pesquisa de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno em estudo, no *lócus* (Barros & Lehfeld, 1986).

A pesquisa foi realizada com caráter descritivo, que, conforme Gil (2008),

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma das características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. (GIL, 2008, p.28)

A pesquisa de natureza descritiva busca descrever algo, com isso, realiza-se uma descrição cuidadosa do objeto em estudo. Possui como características: descrever funções, a não interferência do pesquisador, coleta de dados padronizados e compreender grupos específicos, como é o caso desta pesquisa.

Referente à abordagem que foi utilizada na pesquisa, apontamos como qualitativa, em que, conforme Souza, Fialho e Otani (2007, p. 39), “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Dessa forma, procuramos nos pautar na perspectiva praxiológica de Bourdieu (1983), a qual considera ser a realidade um objeto mutante, isto é, efetuada pelo ser relacional, reflexivo e histórico. Essa sociologia possui como princípio compreender o real como relacional e estuda a realidade social a partir do *Campo*. (BOURDIEU, 1983). Dentro do campo, portanto, ocorrem movimentos próprios deste espaço, por conta da influência dos agentes e das instituições sobre o campo e sob eles (agentes) mesmos.

Na concepção de Bourdieu, existem três categorias de conhecimento: o subjetivo, o conhecimento objetivo e o conhecimento praxiológico. Este último é que subsidia suas produções teóricas. Na obra *Esboço de uma teoria da Prática*, Bourdieu (1983b) estabelece que o modo praxiológico:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1983b, p. 47).

A teoria da prática se caracteriza pela flexibilização dos aspectos metodológicos; dessa forma, o investigador dispensa elementos que não considera necessários, na medida em que permaneçam inseridos nos moldes científicos. As estratégias utilizadas na pesquisa não necessitam ser algo pré-determinado e visto como inalterável; deverão ser organizadas antecipadamente à pesquisa em *locus*, compreendendo e reconhecendo que a saída para o campo é incondicional para a assimilação do objeto em estudo.

A escolha por essa perspectiva praxiológica remete à relação entre o objeto de estudo e os encaminhamentos assinalados pelo autor, referentes às mediações entre agentes, sociedade e história. As obras de Bourdieu não são identificadas no cosmos do objetivismo e tão pouco do subjetivismo, como ele mesmo evidencia:

“Se eu gostasse de rótulos, diria que tento elaborar um estruturalismo genético: a análise das estruturas objetivas – dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese, no seio dos indivíduos biológicos, das estruturas mentais que são, em parte, o produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese destas próprias estruturas sociais.” (BONNEWITZ, 2003, p.16).

O perfil metodológico científico de Bourdieu condiciona o pesquisador a observar o que é primordial para a manutenção da reprodução das práticas sociais, identificando os respectivos mecanismos que contribuem para isso, razão pela qual foi eleito para fundamentar teoricamente e conduzir metodologicamente a análise sobre o objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 48), por sua vez, relatam que “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”. A abordagem qualitativa se

compromete a analisar, a explicitar e a compreender, de forma mais profunda, a temática pesquisada, elencando a complexidade da conduta humana.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário com os acadêmicos (Anexo 1), por se tratar de um maior número de respondentes. Assinalamos que “[...] o termo dados refere-se aos materiais brutos que os pesquisadores coletam do mundo que estão estudando; os dados são as singularidades que formam a base da análise” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 197) e podem ser coletados a partir de diversas técnicas.

Realizamos a análise documental da matriz curricular do curso de graduação em Educação Física da instituição pesquisada e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Física - Licenciatura. Logo, a análise documental da matriz curricular do curso de graduação e das diretrizes curriculares demonstrou ser fundamental à pesquisa, porque a metodologia científica de Bourdieu convida o pesquisador a observar a realidade com o maior número de elementos, a fim de que seja possível opor a análise teórica à empírica e obter uma análise semiológica do objeto de estudo (Bourdieu, 2015).

Para interpretação dos dados, foi utilizado o princípio de análise de conteúdo, que, para Bardin (1977), se apresenta como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo de Bardin apresenta três etapas organizadas, cada uma com suas especificidades, a saber: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2004).

A *pré-análise* se apresenta com três tarefas: o indicativo dos documentos a serem submetidos à análise (*corpus*); a elaboração das hipóteses e dos objetivos; e a produção de indicadores que possam fundamentar a interpretação final.

A *Exploração do material, categorização ou codificação*, por sua vez, refere-se a uma transição dos dados amplos do texto, por métodos de decomposição, de categorização, de agrupamento, de codificação e de enumeração, que irão permitir que se possa atingir uma interpretação do conteúdo, possibilitando esclarecer o

analista acerca das características do material em discussão, podendo servir como índices. (Bardin, 2004).

Por fim, o *tratamento dos resultados, inferências e interpretação* corresponde à metodologia da análise do material investigado, que culminará na enumeração e na estruturação das características e de seus elementos. Como consequência desse processo descritivo, ocorre a produção de um texto-síntese para cada uma das categorias elaboradas, para possibilitar e expressar o conjunto de significados presentes nas inúmeras unidades de análise. (Bardin, 2004).

Corroborando com essa perspectiva, Gomes (2007) tece o seguinte comentário:

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias (GOMES, 2007, p. 79).

Para analisarmos os dados, realizamos a transcrição das respostas, buscando sistematizar, em forma de quadros descritivos, construindo categorias de análise. Para Lüdke e André (1986, p. 48), um dos primeiros passos para análise, após a coleta dos dados, “[...] é a construção de um conjunto de categorias descritivas.”

O conteúdo analisado, então, foi interpretado sob uma perspectiva crítica, como afirma Chizzotti (2006, p. 98): “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

4.2 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA

A região em que se realizou a pesquisa é a região Sul de Santa Catarina, mais especificamente a Região Carbonífera, que, por sua vez, é composta por 12 municípios: Balneário Rincão, Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Urussanga, Orleans, Siderópolis, Treviso e Lauro Muller. A Associação dos Municípios da Região Carbonífera - AMREC, é que comporta esses municípios. O *lócus* em que a pesquisa foi desenvolvida é o curso de graduação em

Educação Física - licenciatura, de modo presencial, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, do município de Criciúma/SC.

Abaixo, apresentamos o mapa de localização da IES, *lócus* da pesquisa, para que possa ser visualizado em termos geográficos no estado de Santa Catarina. **Figura 1** - Mapa do Estado de Santa Catarina: localização da Universidade que compõe o *lócus* da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor a partir do mapa disponível na plataforma InfoEscola (2023)

Referente à participação dos acadêmicos(as) que responderam o questionário, optamos pelos matriculados na última e na penúltima fases, ou seja, 8ª e 7ª fases respectivamente, do curso de graduação em Educação Física - licenciatura, por entendermos que esses agentes já percorreram grande parte de sua formação pedagógica, portanto, haveria condições objetivas para responder os questionamentos postos em relação à pesquisa. Supondo que que, por estarem no ano final do curso, já tenham incorporado muitos pensamentos, comportamentos, formas de agir – ou seja, *habitus* da EF licenciatura.

No tocante aos procedimentos utilizados na coleta de dados, foi realizado contato com os docentes e os discentes, por meio de recursos tecnológicos e de comunicação, além da solicitação de autorização para a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.0 DA LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ÀS EMENTAS CURRICULARES: O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, buscamos apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Educação Física e a análise da matriz curricular do curso de formação em Educação Física - Licenciatura – UNESC, assim como o Projeto Pedagógico do Curso, PPC, pois entendemos que essa estrutura estruturada busca a incorporação de disposições, de estilos de vida, de modos ser e pensar, ou seja, *habitus* e uma certa unidade na formação no campo profissional de Educação Física.

5.1 Estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física

No decorrer da história, os cursos de graduação em Educação Física, em nível nacional, sofreram alterações curriculares por conta das necessidades objetivas e sociais, principalmente relacionadas ao campo do mundo de trabalho. Rememorando brevemente esse processo de construção de currículos, as primeiras organizações, segundo Bracht (1999), têm registro nos anos de 1910 e 1922, pela Escola de Educação Física da Força Pública e a escola Centro Militar de Educação Física do Exército, respectivamente. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram, mas não foram objeto de análise nesta investigação, por entendermos que pouco auxiliariam no alcance dos objetivos propostos na pesquisa.

A formação de professores de Educação Física, ao longo da história, também teve que seguir orientações gerais sobre as licenciaturas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, porém, não foram analisadas, pelo fato de não tratar especificamente de matriz, de conteúdos e de ementas do campo, mas, sim, de regulamento da carga horária e da formação em bacharelado em Educação Física. A Resolução nº 07/2004, por exemplo, aponta que a formação do licenciado deveria seguir as orientações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professor de educação básica, conforme estabelecido no § 3º do art. 6º:

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2018, Art. 3º)

A Diretriz específica da Educação Física – Licenciatura, que foi objeto de análise apresentada nesse texto, é a última, aprovada em 2018; será a usada por entendermos que não sofreu alterações significativas em relação ao conteúdo geral e específico do campo nas últimas versões.

No ano de 2018, foram aprovadas as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física pela Resolução nº 06, publicada em 18 de dezembro de 2018. Nessa Resolução, entre as principais incumbências, consta que o curso de graduação deverá conter uma carga horária de 3.200h, na qual a Educação Física será desmembrada em duas etapas formativas: a etapa comum e a etapa específica; essas etapas devem conter 1.600h cada, e podem ocorrer em um processo integrativo entre as áreas específicas (licenciatura e bacharelado), desde que não sejam eliminados conteúdos essenciais a cada uma dessas áreas; o estágio obrigatório nas áreas confere a 20% das horas totais determinadas pelo curso; entre outras incumbências desse processo de formação, os profissionais formados em Educação Física - Licenciatura podem atuar em toda educação básica e os profissionais formados em Educação Física - Bacharelado poderão atuar em todos os campos desportivos e de rendimento, como academias, clubes esportivos, espaços recreativos, entre outros, com exceção da educação básica.

De acordo com a Resolução 06/12/2018, art. 3º, capítulo I, a Educação Física:

É uma área de conhecimento e intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (Brasil, 2018, Art. 3º)

A estruturação e a organização das DCN de graduação em Educação Física são o que conduzem o processo formativo desse campo, organizam os currículos e apontam as áreas e os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos. Com isso, percebemos, ao analisar o documento, que os agentes terão ingresso único no curso, porém, após 1.600h de formação da etapa comum, ou dois anos, os acadêmicos adentrarão na etapa específica, ou seja, mais 1.600h ou dois anos.

Ao relacionarmos com os conceitos de Bourdieu (1983), percebemos que as estruturas estruturantes irão constituir determinados *habitus* nos agentes, seja

habitus relacionados à área da licenciatura ou *habitus* relacionados ao campo do bacharelado. Salientamos que esses *habitus* podem ou não ser manifestados de forma explícita nos agentes e que suas ações no mundo social podem ser ações conscientes ou inconscientes, fruto dessa incorporação de determinados *habitus*.

O documento determina também que a formação específica de licenciatura em Educação Física garante, no decorrer do processo formativo, conteúdos programáticos, respeitando a diversidade e a própria autonomia pedagógica das instituições de ensino superior.

Como se apresenta no art. 15, no capítulo III:

Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (Brasil, 2018, Art. 15º)

Ao analisarmos o artigo acima, percebemos que os conteúdos programáticos pré-estabelecidos tendem a ser conteúdos de cunho teórico/prático, com propensão ao campo da licenciatura, visto que abordam discussões voltadas ao campo da formação de professores. A partir do exposto, reafirmamos, conforme Lazzarotti Filho (2011), que:

O capital é a forma pela qual os agentes iniciados e os que pretendem ingressar no campo se relacionam. Os últimos necessitam de um capital inicial – em uma alusão ao campo econômico – que pode ser adquirido de diversas formas, sempre dentro das regras do jogo jogado, e que pode contribuir para a conservação ou a negação da tradição do próprio campo. (LAZZAROTTI FILHO, 2011, p.37)

Prontamente, é relevante analisarmos os documentos dispostos no curso de graduação, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e a ementa das disciplinas de formação para as licenciaturas em Educação Física. Nesse sentido a análise destes documentos são importantes para buscar intencionalidades de subjetivação dos futuros professores/as em relação à incorporação de saberes, de atitudes e ações esperadas de um professor/a de Educação Física.

5.2 PPC, matriz curricular e ementa das disciplinas

Obtivemos acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), à matriz curricular e à ementa das disciplinas por meio de contato junto à secretária do Curso de Educação Física da Unesc, que nos disponibilizou via *e-mail*.

Ao analisarmos o PPC, verificamos que a proposta aponta uma concepção de formação com viés crítico, como podemos perceber no trecho a seguir: “Baseado na premissa de que o conhecimento liberta, percebe-se a importância de tirar o cidadão de um estado de alienação tornando-o um sujeito crítico que traz contribuições efetivas para melhoria da qualidade de vida de seus pares” (PPC, 2016, p. 26).

Além dessa análise inicial, ressaltamos que as propostas pedagógicas consideradas críticas, as quais orientam o trato com o conhecimento dentro desse campo, são consideradas propostas de formação humana na sociedade moderna, possibilitando a compreensão das relações sociais, sendo elas a proposta Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, como apontado no PPC:

Com esse entendimento a definição por matrizes filosóficas críticas do Curso encaminha o estudo e aprofundamento do referencial psicológico Histórico Cultural; da Pedagogia Histórica Crítica e, no caso específico da educação física, do estudo das elaborações críticas da área como a crítico superadora e crítico emancipatória. (PPC, 2016, p. 27)

Como formação humana, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta a perspectiva histórico-cultural como centralidade, expõe um projeto de mundo consciente, a fim de intervir na compreensão dos agentes não apenas de forma singular, mas, sim, possibilitar uma formação integral e plural.

Na Licenciatura em Educação Física a perspectiva do capital se objetiva na exortação da necessidade de se ensinar um estilo de vida ativo e saudável, na acentuação exclusiva dos aspectos positivos da prática esportiva (e seu consequente modelo olímpico) e de uma nunca bem explicada importância da educação física para educação integral do indivíduo. A cada uma destas facetas é necessário recolocar o projeto de mundo e sociedade e acrescentar elementos de uma análise dialética que considere as categorias da contradição, do movimento e da totalidade. (PPC, 2016, p. 27)

O currículo formativo dos cursos de graduação não é apenas uma organização meramente protocolar; carrega, sob sua responsabilidade, a perspectiva

epistemológica a qual conduzirá o processo de formação dos acadêmicos. Além disso, o currículo, em sua organização, evidencia as lutas e os processos históricos ocorridos no seu interior, como manifestação e consolidação de um campo por meio das relações sociais. Como ratifica Ramalho e Chagas (2020, p. 135), “O currículo possui importância para mensurar os contrapontos sociais, pois reflete no campo em disputa”.

No documento, há princípios educacionais, caminhos epistemológicos e defesa das posições e das disposições no campo da formação em Educação Física - Licenciatura, como pode ser percebido no excerto abaixo:

O currículo é sempre uma opção político-pedagógica e deve, no curso de licenciatura, necessariamente refletir de forma crítica principalmente as questões pedagógicas envolvendo os aspectos biológicos, filosóficos, sociológicos, morais, éticos. Deve possibilitar ao acadêmico e a acadêmica explicitar a concepção de mundo, de Educação e de Educação Física expressa nos processos educativos escolares permitindo estabelecer relações entre as concepções expressas no PPP da escola em que estiver atuando. Para isso, os acadêmicos e acadêmicas necessitam conhecer a realidade política, social, econômica e educacional num processo de interação entre as disciplinas, compreendendo a importância da Educação Física na formação do cidadão. (PPC, 2016, p. 28-29)

Nesse recorte, identificamos que a proposta de formação curricular dos ingressantes no curso de graduação é vinculada a uma formação crítica dos agentes, possibilitando condições didáticas para mudança e, utopicamente, à transformação social da realidade. Similarmente, podemos perceber que, no entendimento de educação presente no PPC, a organização curricular do curso de graduação em Educação Física da UNESC considera fundamental a manifestação da cultura corporal e também as problemáticas sociais e econômicas.

Para que o Curso possa atender as demandas dispostas nas DCN, faz-se necessário que a Universidade possua uma concepção curricular, articulando as premissas em nível nacional, e possua condições sociais, em nível regional. De acordo com o PPC (2016, p.33) “A UNESC compreende o currículo como um processo dinâmico resultante de interações diversas, estabelecida por meio de ações didáticas com interfaces políticas, administrativas e econômicas”. O documento ainda diz que uma formação profissional sólida “[...] exige que estes possuam habilidades e competências de modo que as mesmas possam se refletir em atividades de cunho individual e/ou coletivo”. (PPC, 2016, p. 33)

Como princípios filosóficos didáticos, o Curso possui ações metodológicas que subsidiam o compromisso com as indicações propostas pelas DCN, como:

Flexibilização: sistema integrado e flexível, articulado ao ensino, pesquisa e extensão, permitindo trajetórias e liberdade de escolha aos envolvidos no processo.

Contextualização: processo de articulação, diálogo e reflexão entre teoria e prática, incluindo a valorização do conhecimento extraescolar do aluno (práticas sociais e mundo do trabalho).

Competência: capacidade do docente e do discente de acionar recursos cognitivos, visando resolver situações complexas. **Problematização:** processo pedagógico desenvolvido por meio de situações problema, com vistas à elaboração de conhecimentos complexos.

Interdisciplinaridade: processo de intercomunicação entre os saberes e práticas necessários à compreensão da realidade ou objeto de estudo, sustentando-se na análise crítica e na problematização da realidade. (PPC, 2016, p. 32)

Ao encerrar o processo formativo no Curso, a perspectiva é que os acadêmicos possam ter construído um determinado perfil do professor de Educação Física no Curso de Licenciatura, havendo coerência com as DCN e a proposta curricular, e, conseqüentemente, incorporado determinadas características:

Que assume a sua vivência discente incorporando o seu papel de acadêmico e comprometido com o curso.

Conhecedor da realidade política, social e econômica num processo interdisciplinar Educação / Sociedade/ Educação Física.

Crítico, criativo e atuante no contexto escolar por meio de uma práxis que entenda a Educação Física como um microssistema inserido na Educação.

Que conheça as teorias do conhecimento e as teorias do desenvolvimento humano, para que esse conhecimento possibilite a construção da sua prática pedagógica junto ao projeto coletivo da escola em que atuará como docente.

Que perceba que o processo educativo é construído coletivamente e todos os acadêmicos devem ter acesso às aulas de Educação Física, sem seletividade ou discriminação, de sexo, etnia, e/ou biótipo, ou seja, trabalhar de forma coeducativa e sem priorizar o esporte de rendimento.

Que trabalhe a cultura do movimento humano expressa em todo o conhecimento científico das disciplinas bio-anátomo-fisiológicas, pedagógicas, humanas e nos conceitos essenciais de corporeidade, movimento, jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.

Que ensine a técnica e os códigos do esporte, sem fazer deste a única razão da existência da educação Física, entendendo que a supervalorização do esporte de rendimento é uma construção social e da mídia, ou seja, está colocado a serviço da sociedade capitalista, reforçando as diferenças e a superação do homem sobre o homem.

Que compreenda o movimento humano/corporeidade, como um elo de comunicação com os outros homens, com a arte, com a melhoria da autoestima, e promova a humanização.

Que conheça o processo de hominização entendendo que os gestos mais comuns como o andar, correr, saltar e arremessar não são movimentos naturais, mas, que foram construídos e aperfeiçoados historicamente pelas necessidades humanas de sobrevivência.

Que perceba a necessidade de um processo contínuo de pesquisar o fenômeno educativo, e que a aprendizagem adquirida na academia não se encerra com o título de graduado.

Espera-se, de acordo com o PPC, que o egresso do curso de Educação Física - Licenciatura, a partir desses elementos incorporados, tenha possibilidade de atuar no campo da Educação Física, nas escolas, com ações pedagógicas voltadas à inclusão, a práticas corporais diversas - como jogo, ginástica, dança e lutas -, à cultura corporal em todos os sentidos e ao esporte, para muito além do rendimento.

Para dialogar com a proposta pedagógica do Curso e para que haja a incorporação desses conhecimentos e dessas práticas, constam na matriz curricular do Curso as disciplinas formativas específicas. Passamos, agora, a apresentar a matriz curricular e, em seguida, a analisá-la.

FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
I	Introdução à Educação Física	04	12	72	60
	Recreação e Lazer	04	12	72	60
	Metodologia Científica e da Pesquisa	04	12	72	60
	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	04	12	72	60
	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas I	04	12	72	60
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
II	Anatomofisiologia I	04	12	72	60
	Produção e Interpretação de Textos	04	12	72	60
	Habilidades e Capacidades Motoras	02	06	36	30
	Metodologia das Lutas	02	06	36	30
	Jogos, Brincadeiras e Brinquedos	02	06	36	30
	Sociologia	04	12	72	60
	Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva	02	06	36	30
SUBTOTAL	20	60	360	300	
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
III	Anatomofisiologia II	04	12	72	60
	Metodologia dos Esportes de Raquete	04	12	72	60
	Metodologia das Atividades Aquáticas	04	12	72	60
	Psicologia da Aprendizagem	04	12	72	60
	Cinesiologia	02	06	36	30
	Atendimentos Primários de Urgência	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
	Metodologia dos Esportes Individuais I	04	12	72	60
	Metodologia do Basquetebol	04	12	72	60

IV	Didática	04	12	72	60
	Metodologia do Futebol e do Futsal	04	12	72	60
	Educação Física e Meio Ambiente	02	06	36	30
	Políticas, Normas e Organização da Educação Básica	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	60	360	300
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
V	Estágio I	04			72
	Educação Física na Educação Infantil	04	12	72	60
	Metodologia do Ensino da Educação Física	04	12	72	60
	Metodologia do Voleibol	04	12	72	60
	Avaliação na Educação Física	02	06	36	30
	Introdução ao Estudo de Libras	02	06	36	30
	SUBTOTAL	20	48	288	312
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
	Estágio II	08			144
	Metodologia do Handebol	04	12	72	60
VI	Metodologia da Ginástica	04	12	72	60
	Metodologia da Capoeira	02	06	36	30
	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas II	02	06	36	30
	Educação Física e Currículo no Ensino Médio	02	06	36	30
	SUBTOTAL	22	46	252	354
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
VII	Estágio III	06			108
	Pesquisa em Educação Física	04	12	72	60
	Metodologia de Esportes Diversos	04	12	72	60
	Educação Física e Saúde	02	06	36	30
	Organização e Administração Desportiva	02	06	36	30
	Educação Física e Mídia	02	06	36	30
	Disciplina Optativa I	02	06	36	30
	SUBTOTAL	22	46	288	348
FASES	DISCIPLINAS	CRED	PCC	H/A	H
VIII	Estágio IV	05			90
	Trabalho de Conclusão de Curso	12			216
	Políticas Públicas Relacionadas à Educação Física	02	06	36	30
	Metodologia dos Jogos de Mesa	02	06	36	30
	Disciplina Optativa II	02	06	36	30
	SUBTOTAL	23	20	108	396
TOTAL		167	400	2376	2610
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais					200
TOTAL					28

10
2376 h/a = 2610 horas + 414 horas estágio e 200 horas AACC = 2810 horas

Fonte: retirado do Projeto Pedagógico do Curso.

Antes da análise, faz-se necessário lembrar que, tanto o currículo quanto a matriz curricular de ensino, são objetos sociais e históricos, que perpassam por diferentes processos e transformações históricas e, conseqüentemente, tendem a se organizar conforme determinado contexto histórico.

As disciplinas que compõem a matriz curricular e ratificam o Projeto Pedagógico possuem como intencionalidade propiciar uma formação com características específicas do campo da Educação Física - Licenciatura, não somente pela nomenclatura das disciplinas, mas pelos objetivos presentes no PPC.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso, foram elaboradas três categorias por aproximação nos objetivos da formação: *Conteúdos da Cultura Corporal da Educação Física; Metodologias e Práticas de Ensino da Educação Física; Conhecimentos Gerais do Campo da Educação Física*, que congregam as disciplinas, as ementas e a carga horária correspondentes a cada um desses grupos; e que passamos a apresentar, cada uma delas, na sequência. No quadro 3, abaixo, encontram-se as informações sobre a primeira categoria criada, ou seja, os “Conteúdos da Cultura Corporal da Educação Física”.

Quadro 3: Conteúdos da Cultura Corporal da Educação Física

Disciplina	Ementa	Horas
Metodologia da Dança e da Atividades Rítmicas I	Contexto histórico da dança e sua diversidade de expressões. A dança enquanto linguagem. Fundamentos de ritmo e rítmica. Coreografia. A dança e atividades rítmicas nos diversos campos de atuação.	60h
Metodologia das Lutas	Contexto histórico, fundamentos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino das lutas e da capoeira.	30h
Jogos, Brincadeiras e Brinquedos	Caracterização e conceituação. Jogos, brincadeiras e brinquedos populares, tradicionais e contemporâneos. Articulação em diferentes campos de intervenção.	30h
Metodologia dos Esportes de Raquete	Contexto histórico, organização e processo pedagógico de ensino dos esportes de raquete. Fundamentos técnicos táticos	60h
Metodologia das Atividades Aquáticas	Contexto histórico. Princípios fundamentais. Adaptação ao meio aquático. Os quatro estilos oficiais de nados: processo pedagógico de ensino. Esportes e recreação no meio aquático.	60h
Metodologia dos Esportes Individuais	Contexto histórico, fundamentos técnicos táticos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino do atletismo e do ciclismo.	60h

Metodologia do Basquetebol	Contexto histórico, fundamentos técnicos e táticos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino do basquetebol.	60h
Metodologia do Futebol e do Futsal	Contexto histórico, fundamentos técnicos e táticos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino do futebol e futsal.	60h
Metodologia do Voleibol	Contexto histórico, fundamentos técnicos e táticos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino do voleibol.	60h
Metodologia do Handebol	Contexto histórico, fundamentos técnicos e táticos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino do handebol.	60h
Metodologia da Ginástica	Contexto histórico. Fundamentos e processo pedagógico de ensino da ginástica. Ginástica artística e rítmica. Ginástica no contexto educacional.	60h
Metodologia da Capoeira	História, organização e normatização da capoeira. Fundamentos técnicos e expressão corporal. Procedimentos teórico-metodológicos.	30h
Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas II	Contexto histórico e processo pedagógico de ensino da dança de salão e da dança popular.	30h
Metodologia de Esportes Diversos	Contexto histórico, fundamentos técnicos táticos, regulamentação básica e processo pedagógico de ensino de esportes diversos.	60h
Metodologia dos Jogos de Mesa	Procedimentos metodológicos da aprendizagem de diferentes jogos de mesa e seu contexto sócio-cultural. Regras oficiais	30h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	750 h

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Ao analisar o quadro acima, fica evidente a diversidade de disciplinas que procuram incorporar nos estudantes habilidades e conhecimentos referentes à Cultural Corporal (esporte, jogo, ginástica, dança e luta), pois são disposições necessárias para poder atuar no campo da Educação Física.

Com base nesse primeiro quadro, denominado de **Conteúdos da Cultura Corporal da Educação Física**, podemos perceber que a carga horária total é de 750h e se trata dos conteúdos próprios do campo da Educação Física (esporte, jogo, brincadeiras, luta, dança e ginástica) relacionados à cultura corporal. Essas disciplinas, contempladas ao longo da história, sempre obtiveram maior carga horária frente às outras disciplinas no curso, desde os anos de 1940, segundo Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014), favorecendo a estruturação tradicional do campo.

O que chama a atenção nesse quadro é a desproporcionalidade de carga horária específica de cada um dos componentes da Cultura Corporal. Ao analisar o

quadro, é visível a diferença em favor das disciplinas e a carga horária em favor dos esportes de rendimento (metodologia dos esportes de raquete, metodologia das atividades aquáticas, metodologia dos esportes individuais, metodologia do basquetebol, metodologia do futebol, metodologia do voleibol, metodologia do handebol, metodologia do futebol, metodologia de esportes diversos, metodologia de jogos de mesa), perfazendo um total de 510h, ou seja, 68% da carga horária, o que demonstra o valor atribuído ao conteúdo “Esportes” na matriz curricular. Considerando que a ginástica tem carga horária de 60h, o jogo tem 30h, a dança tem 90h e a luta/capoeira tem 60h, é preciso destacar que os quatro conteúdos juntos possuem uma carga horária de 240h, ou seja, 32% do total da carga horária desse componente curricular. O que justifica tamanha desproporcionalidade senão as lutas concorrenciais que aconteceram e ainda acontecem entre as especificidades do próprio campo?

Como ensina Bourdieu (1988), o campo é o espaço social onde as posições dos agentes se encontram, *a priori*, fixadas. Ele considera campo, ao mesmo tempo, campo de forças e campo de lutas, que visam a transformar esse campo de forças. As forças variam de acordo com as posições que os agentes ocupam e pelas lutas que acontecem de forma interativa ou conflitiva, levando à conservação ou à transformação do campo. Nesse caso, apesar de a proposta do Curso da UNESC optar por uma abordagem crítica, conserva-se a estrutura da matriz curricular com forte prioridade aos esportes, que, de alguma forma, é assegurada pelas DCN da Educação Física - Licenciatura, em âmbito nacional. Porém, é preciso destacar que, embora haja uma grande discrepância na carga horária em favor dos Esportes, isso não significa que eles sejam trabalhados numa abordagem que visa ao rendimento, pois podem ser abordados de forma problematizadora e numa perspectiva crítica; mesmo assim continua sendo o conteúdo hegemônico.

O próximo quadro trata de apresentar a categoria “Metodologias e Práticas de Ensino da Educação Física”.

Quadro 4: Metodologias e práticas de ensino da Educação Física

Disciplina	Ementa	Horas
Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva	Aspectos históricos do conceito deficiência. Legislação e políticas de educação inclusiva. Construção das identidades e práticas pedagógicas: surdo, cego, deficiente intelectual, deficiente físico, deficiente múltiplo e as síndromes.	30h

Estágio I	Análise da conjuntura escolar. Acompanhamento da gestão escolar.	72h
Educação Física na Educação Infantil	Concepções de infância. Educação física na educação infantil. Organização e normas.	60h
Metodologia do Ensino da Educação Física	Propostas teórico-metodológicas e planejamento de ensino da educação física.	60h
Avaliação na Educação Física	Concepções. Procedimentos legais e operativos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.	30h
Estágio II	Planejamento, observação e atuação nas aulas de Educação Física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.	144h
Educação Física e Currículo no Ensino Médio	Concepções de currículo. Educação Física no ensino médio: propostas, organização e normas.	30h
Estágio III	Planejamento, observação e atuação nas aulas de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental e turmas que integrem alunos com deficiência.	108h
Estágio IV	Planejamento, observação e atuação nas aulas de Educação Física no ensino médio e coatuação na educação especial.	90h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	624h

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Na categoria **Metodologias e Práticas de Ensino da Educação Física**, identificamos que as disciplinas com cunho didático/pedagógico apontam a menor carga horária dentre as três categorias ao decorrer dos quatro anos de formação com 624h. Nesse agrupamento de disciplinas, foram contempladas as disciplinas que objetivam a intervenção e a organização pedagógica, as diversas possibilidades de práticas de ensino no campo e os estágios supervisionados, e que, mesmo assim, constam com a menor carga horária no currículo.

A partir desses elementos, identificamos que essas disciplinas são essenciais na constituição de determinadas formas de pensar e agir em relação aos aspectos práticos da EF, visto que essa dimensão aborda nas disciplinas conceito e proposições de ensino, além de possíveis *modus operandi* (BOURDIEU, 1983) por parte dos agentes no campo da prática profissional. Elas objetivam que os estudantes aprendam não apenas a simular situações de ensino, tendo como conteúdos os diversos elementos da cultura corporal, mas também que vão a campo, que observem o *locus* e o exercício da profissão de professor, além de planejarem e de executarem

aulas de Educação Física nas diversas séries e modalidades que compõem a educação básica.

Podemos dizer que, nessa estrutura estruturada do Curso, os estudantes adquirem um corpo de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva. A isso Bourdieu (1983) chama de *habitus*, pois, para ele, funciona como uma força conservadora no interior da ordem social. É como se a história estivesse encarnada nos corpos, interiorizada, fazendo com que os agentes pensem, falem e se movimentem de determinados modos.

Nota -se que as disciplinas que envolvem prática de ensino, estágio etc, está – explicitado nas ementas o seu interesse – em relação aos “procedimentos”, às “normas”, à “organização” das aulas de Educação Física. Isso revela um foco bastante procedimental, com interesse prático. Ao analisar as ementas não é possível perceber o foco na formação de um sujeito crítico e pautado na perspectiva histórico-crítica como consta no PPC do curso. Porém, o que se espera trabalhar/inculcar/incorporar nos acadêmicos para que se aprenda em uma perspectiva crítica os conteúdos está na forma como os professores atuam como teremos a oportunidade de analisar nos relatos dos estudantes participantes da pesquisa.

A terceira e a última categoria criada denominamos “Conhecimentos Gerais no Campo da Educação Física”, e encontra-se no quadro 5 abaixo.

Quadro 5: Conhecimentos Gerais do Campo da Educação Física

Disciplina	Ementa	Horas
Introdução à Educação Física	Dimensões da cultura corporal de movimento. Concepções e processo histórico. A constituição do campo acadêmico e profissional da Educação Física. Produção de conhecimento em Educação Física.	60h
Recreação e Lazer	Aspectos sócio-culturais da recreação e lazer. Conceito de trabalho, recreação, lúdico lazer e tempo livre. Manifestações físico-esportivas da recreação e lazer. O lazer como fator de saúde e qualidade de vida nos diversos campos de atuação.	60h
Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	Desenvolvimento humano: características, etapas e fatores responsáveis. Fases de desenvolvimento de padrões motores básicos. Processos de aprendizagem. Fatores intervenientes. Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem motora.	60h
Anatomofisiologia I	Localização anatômica, morfologia e funcionalidade dos sistemas orgânicos: muscular, osteo-articular, digestivo.	60h

Habilidades e Capacidades Motoras	Conceitos, características, etapas, fatores e metodologias para o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras.	30h
Anatomofisiologia II	Localização anatômica, morfologia e funcionalidade dos sistemas orgânicos: nervoso, endócrino, respiratório, cardiovascular e urogenital.	60h
Cinesiologia	Conceitos e histórico. Eixos e planos corporais. Movimentos músculo-articulares e alavancas. Avaliação postural.	30h
Atendimentos Primários de Urgência	Identificação e atendimentos primários em situações de emergências.	30h
Didática	Educação e Didática. Tendências pedagógicas. Projeto Pedagógico. Planejamento de ensino.	60h
Educação Física e Meio Ambiente	Conceitos. Ambientalismo e conservacionismo. Cultura corporal do movimento no ambiente natural.	30h
Políticas, Normas e Organização da Educação Básica	Organização do sistema educacional brasileiro nos seus diversos níveis. Políticas educacionais brasileiras contemporâneas para a educação básica.	30h
Introdução ao Estudo de Libras	Constituição do sujeito surdo. A relação da história da surdez com a língua de sinais. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.	30h
Pesquisa em Educação Física	Métodos e metodologias na pesquisa em educação física. Linhas de pesquisa do curso. Elaboração de projeto de pesquisa e aspectos éticos.	60h
Organização e Administração Desportiva	Constituição das organizações esportivas. Organização de competições e eventos. Articulação pedagógica e intervenção na educação física.	30h
Educação Física e Mídia	Mídia: possibilidades de análise e intervenção na Educação física.	30h
Trabalho de Conclusão de Curso	Elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.	216h
Políticas Públicas Relacionadas à Educação Física	Conceitos. Contexto histórico. Organização, legislação, programas e projetos relacionados à Educação Física.	30h
Educação Física e Saúde	Concepções de saúde. A relação saúde/doença. Tematizações de saúde no âmbito escolar.	30h
	CARGA HORÁRIA TORAL	936h

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os **Conhecimentos Gerais do Campo da Educação Física** totalizam 906h, sendo assim, o agrupamento de disciplinas com maior carga horária em relação às disciplinas supracitadas. Nesse quadro, podemos perceber, conforme a nomenclatura e as ementas, que foram agrupadas disciplinas que abordam desde os aspectos anatômicos e fisiológicos, a aprendizagem e o desenvolvimento motor, a

relação da atividade física com a saúde e o meio ambiente, até disciplinas que abordam em suas premissas as discussões mais conceituais como as políticas, as normas e a legislação educacional brasileira. Percebemos que o Trabalho de Conclusão de Curso contempla a maior carga horária dessa categoria, num total de 216h.

Outras disciplinas presentes na matriz curricular não foram contempladas por não fazerem parte especificamente do campo da Educação Física, mas se trata de disciplinas de cunho institucional presentes em todos os cursos de formação em licenciatura da Universidade, como: Metodologia Científica e da Pesquisa, Sociologia, Produção e interpretação de textos e Psicologia da aprendizagem.

Além disso, na matriz curricular do Curso constam as disciplinas optativas, ou seja, os acadêmicos dispõem da possibilidade de escolher as disciplinas a serem cursadas no decorrer do semestre, que são elas: Gestão Escolar; Folclore: Manifestações da Cultura Corporal; Metodologia dos Esportes Radicais; Flexibilidade e Alongamento; Formação e Conduta Profissional; Educação, Comunicação e Tecnologia; Bases da Nutrição Humana; Ginástica Rítmica; Metodologia de ensino na perspectiva crítico-superadora; Avaliação Morfofuncional; Estatística e Educação Física na Educação Especial. (PPC, 2016)

As disciplinas apresentadas, conforme o recorte categórico estabelecido, apresentam em suas ementas uma preocupação com a sistematização e a objetivação do conhecimento no campo educativo. Percebemos contemplados os aspectos históricos, sociais e organizacionais nas disciplinas e, nas ementas, também a preocupação em evidenciar e em especificar os conceitos centrais para a área da licenciatura.

Além disso, a dimensão didático-pedagógica desponta como fundamental na organização da práxis docente, visto que essa dimensão não está estruturada de forma neutra e desvinculada da concepção do homem, das questões sociais e da proposta educacional que a direciona. Por fim, a partir dessa análise, é possível apontar que as disciplinas com caráter prático (ação corporal) possuem predominância em detrimento das disciplinas de cunho geral e pedagógico, e que as disciplinas/ementas de forma estrutural se encontram em consonância com a proposta pedagógica do curso.

Reparamos que constam nas ementas o termo “cultura corporal de movimento” este não sendo o objeto da Educação Física crítico-superadora, que irá

ter como objeto a cultura corporal. Ou seja, aqui consta uma explicitação de um pequeno conflito de ordem conceitual na matriz curricular. Os termos “sócio-cultural”, já condizem com o que se espera de incorporação de esquemas de percepção nos estudantes, ou seja, para além dos aspectos da história, também da Sociologia e da Antropologia, na formação desse “sujeito crítico” que é o foco da matriz curricular que o curso espera “formatar”. Ou seja, historicamente, evidencia-se uma dimensão tradicional da Educação Física, que é a saúde, ser diminuída em seu volume de importância e de peso na matriz curricular o que evidencia conflitos e novas configurações no currículo do curso.

A próxima seção aborda acerca da incorporação de determinadas disposições e do *habitus* na formação inicial, a partir do que os estudantes responderam nos questionários, quando da coleta de dados.

6.0 A INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE APONTAM OS DADOS?

Atualmente, o panorama da educação brasileira agrega crises, contrastes e discussões atreladas às condições sociais e econômicas do país. A partir dessas questões, fomentamos a importância em discutir aspectos relacionados ao cenário acadêmico atual na formação de professores e a incorporação de hábitos específicos da área em questão, além dos seus elementos constitutivos.

Dessa maneira, esta seção dispõe a intencionalidade de apresentar, de discutir e de analisar os dados coletados junto aos acadêmicos das fases finais do curso de Educação Física – Licenciatura da UNESC, na Região Carbonífera, no Sul de Santa Catarina. O estudo teve como objetivo central compreender o *habitus* do campo da Educação Física e como são estruturados e incorporados no processo de formação inicial dos futuros professores nos cursos de graduação em Educação Física Licenciatura. Para possibilitar a garantia do anonimato dos participantes da pesquisa, os/as pesquisados/as foram nomeados/as pela letra “E”, acompanhada por números de forma aleatória, como, por exemplo, E1, E2, E3 etc.

Para aplicar o questionário com os estudantes, contatamos via rede social o coordenador do Curso da UNESC e um dos professores que lecionava disciplinas em ambas as turmas. Ressaltamos que algumas dificuldades foram encontradas no momento da coleta de dados, como a data ideal com os sujeitos da pesquisa, no sentido de encontrar um momento que possibilitasse maior presença de acadêmicos na sala de aula, em que não houvesse avaliação no dia.

Ao chegar à sala de aula, fui bem recepcionado, tanto pela professora quanto pelos estudantes. Na ocasião, apresentei-me, dialoguei com eles sobre o meu processo formativo dentro da Universidade e o objetivo da visita. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual acordamos a preservação de seus dados e, a partir de então, responderam ao questionário todos os acadêmicos presentes.

Enfatizamos a opção em realizar a pesquisa com agentes do último e do penúltimo semestres do curso de Educação Física - Licenciatura em razão de entendermos que esses agentes já perpassaram por quase todo o processo de formação de um professor de Educação Física, obtiveram diversas experiências dentro do campo, incorporando estruturas e esquemas de percepção desse espaço

social; desse modo, hipoteticamente, apresentariam melhores condições para responder ao questionário visando aos objetivos a serem alcançados dentro da pesquisa. O curso de Educação Física é constituído de oito semestres na IES em que foi realizada a coleta de dados.

Com o material coletado, realizamos a transcrição e a organização dos dados dos questionários, produzimos os quadros de análise e, a partir daí, elaboramos as sínteses e as categorias de análise, com base nas quais interpretamos os dados no campo da Educação Física e observamos a incorporação do *habitus* pelos acadêmicos.

Bourdieu (2007) apresenta que o campo opera como um indicador, que a todo momento nos remete e ratifica sobre o que se deve fazer, o que se deve saber, visto que o objeto de estudo (pesquisa) não está distanciado das relações presentes nos acontecimentos, do qual retiraremos as substâncias imprescindíveis das propriedades.

Quadro 6 - Informações dos acadêmicos

SEXO DOS PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Homens	10
Mulheres	10
Idade	Entre 21 e 33 anos
7ª Fase	8
8ª Fase	12

Fonte: O autor (2023)

O quantitativo de acadêmicos e de acadêmicas que se disponibilizaram para responder o questionário totalizou 20 (vinte), sujeitos da pesquisa, com idade entre 21 e 33 anos. Os alunos formandos no último ano de graduação totalizaram 12 (doze), sendo 06 (seis) homens e 06 (seis) mulheres; já os alunos que se encontram no penúltimo semestre da graduação totalizaram 08 (oito), sendo 04 (quatro) homens e 04 (quatro) mulheres.

Nos últimos vinte anos, o ensino superior no Brasil expandiu e se intensificou, ganhando expressão no espaço nacional. Isso decorrente dos impactos de políticas públicas que permitem acesso e permanência dos acadêmicos nos cursos de graduação, sobretudo acadêmicos das camadas populares, que poucos se faziam presentes nas salas de aulas universitárias. Porém, ao analisar o quadro acima, é possível perceber que há um número menor de acadêmicos futuros professores que

estão finalizando seu processo formativo no curso de Licenciatura em Educação Física em relação a outros períodos dentro do presente curso, no qual havia um número maior de acadêmicos formandos. Não nos cabe aqui adentrar na discussão dos fatores que culminaram nesse baixo número de acadêmicos em fase final de formação docente, entretanto, salienta-se a evasão escolar, a condição financeira e a queda no número de políticas públicas que fomentem o ingresso no ensino superior como fatores predominantes.

Apresentamos as categorias elaboradas a partir das respostas dos estudantes, buscando responder os objetivos estabelecidos anteriormente. No primeiro momento, foram feitos os quadros de análise em relação a cada uma das perguntas realizadas aos estudantes por meio do questionário. Após o exercício de leitura repetitiva do material empírico, já em quadros específicos, foi possível a elaboração de categorias em relação a percepção dos estudantes em relação as questões da pesquisa.

Os estudantes foram provocados a responder o questionário sobre as motivações ou as razões de terem optado em fazer o curso de graduação em Educação Física Licenciatura. A partir do que era apresentado nas respostas dos estudantes, foi elaborado o quadro síntese abaixo, que logo passamos a analisar.

Quadro 7 - Razões para a escolha do curso de Educação Física

Motivos ou razões da escolha	Quantidade
Interesse pelo esporte/dança/área	13
Gostar de ensinar/de ser professor	09
Experiências com crianças	02
Influência dos pais professores	01

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A partir das respostas obtidas, percebemos que as experiências anteriores à graduação, mais especificamente as atividades relacionadas ao **interesse pelo esporte/dança/área** demonstram predominância no momento da escolha profissional, pois grande parte dos acadêmicos apontou que obteve contato com o campo esportivo ou com a área e que, quando confrontado com a definição de escolha de uma profissão, optou por uma que já lhe era familiar.

Dez dos vinte estudantes apontaram a relação anterior com o campo da Educação Física por gostarem de esportes ou haver praticado alguma modalidade esportiva, como apontaram os respondentes do questionário E5 e E6, respectivamente: “As atividades, mais especificamente os exercícios físicos sempre estiveram presentes em minha vida, seja como forma de lazer ou para rendimento” e “Passei a minha adolescência sendo jogador de futebol, quando não foi mais possível acabei optando por algo que se aproximasse”.

A incorporação de certas disposições que acarretaram na definição da escolha do curso de formação está relacionada com o campo de vivência dos agentes citados acima, uma vez que esses já “jogavam o jogo” do campo esportivo antes mesmo do ingresso na Universidade, ou seja, já havia disposições incorporadas nos agentes no processo de socialização familiar e escolar.

Em uma de suas construções teóricas, Mezzaroba e Bassani (2022) elucidam que:

Para acessar, atuar e participar de um campo é necessário ser iniciado em seus códigos, dinâmicas internas e suas práticas. Todos esses elementos podem ser considerados formas de incorporação de estruturas de percepção oriundas dos espaços sociais, ou seja, temos nesses exemplos a noção de *habitus*. (Mezzaroba e Bassani, 2022. p. 3)

Dois participantes da pesquisa apontaram a identificação com a área da Educação Física já na educação básica, isto é, a satisfação em participar das atividades desenvolvidas nas aulas acabou auxiliando na definição da escolha profissional. Nesse sentido, há influência do professor como pessoa e/ou profissional nas escolhas, seja pelas experiências positivas que levam o agente a querer seguir os passos da carreira docente, ou mesmo pelas experiências negativas, cujo desejo passa a ser a ressignificação de práticas da Educação Física escolar. Assim, apontam os estudantes participantes da pesquisa: “Experiências negativas com as minhas aulas de Educação Física na escola me fizeram querer mudar isso” (E17) e “No terceiro ano tive uma professora excelente que fez me apaixonar pela matéria e querer levar isso para os alunos, ou seja, aulas de Educação Física de qualidade” (E18).

Tardif e Raymond (2000) ratificam esse entendimento de que a vida familiar e as experiências escolares anteriores à formação inicial são fatores que inspiram a constituição da identidade, as representações sociais e até as práticas docentes. A experiência sob a perspectiva de um saber específico acaba fundamentando-se no trabalho diário do professor e nas disposições e estruturas de seu meio; um saber

incorporado de forma coletiva e individual sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer. (Tardif, 2002)

Por fim, a dança acaba sendo relatada, por um dos estudantes, como um dos motivos que o levou, dentre outras questões, a escolher o curso: “[...] e também, a minha paixão pela dança” (E17). A partir dessas disposições incorporadas, o agente é capaz de perceber seus limites e as possibilidades de escolha.

Na sequência, nove estudantes explicitaram o **gostar de ensinar/de ser professor** como um motivo de sua escolha profissional, seja por meio de realizações pessoais, familiares e sociais, como aponta o acadêmico E11: “Escolhi por causa de uma professora do ensino médio, pois gostava muito das aulas, contudo isso que falei por escolher o curso foi por amar estar ensinando o aluno, o conhecimento e poder transmitir algo bom para a criança ou o adolescente. ”

De acordo com Perrenoud (1997), o *habitus* se constitui não em circuito fechado, mas em proporção de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações. Esse desejo, o gosto, é uma construção social, incorporada aos poucos, em forma de disposições, que são os gatilhos que levam os agentes a preferirem mais uma coisa a outras. Na estruturação objetiva dos campos, os agentes adquirem um corpo de disposições, que lhes acaba permitindo agir a partir das possibilidades existentes no interior dessa estruturação objetiva. (Bourdieu, 1983)

Conforme Bourdieu (2000),

[...] não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. (BOURDIEU, 2000, p. 46)

Conforme a premissa de Bourdieu, o dispositivo que permitirá articular essas dimensões é a noção de *habitus*, ou seja, como princípio de estruturação e de incorporação de práticas e de representações que propendem a dispor e a orientar a ação em vinculação à realidade objetiva que o engendra.

Duas respostas apontaram as **experiências com crianças** como indicativo de escolha para a carreira profissional, como aponta o acadêmico E2: “Querer ser professora e conseqüentemente por gostar muito de crianças.” Histórica e culturalmente é possível compreendermos essa relação, pois muitos docentes consideram o “gostar de crianças” como elemento pertencente ao trabalho docente,

assim como relatou Freire (1997, p. 18): “[...] não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste e sem gostar do que se faz”.

Um estudante revelou a **influência dos pais professores** como um dos motivos predominantes na escolha do curso: “Por gostar muito de esporte e pelo fato dos meus pais serem professores, e foram me introduzindo ao esporte desde novo.” (E13). Esse depoimento nos faz pensar em Bourdieu (1983), porque, como as práticas são transmitidas de geração em geração, esse movimento se deve à continuação e à regularização do mundo social, autenticando as práticas estruturadas objetivamente e estruturantes em cada agente. Com isso, o *habitus* passa a ser notado como um sistema subjetivo, mas não individual das estruturas interiorizadas, de concepção e de ação comum a um grupo ou a uma classe social.

No relato do estudante, é possível perceber que, na ação docente, encontra-se um *habitus* entendido como o processo de incorporação de crenças, de valores e de possíveis percepções em relação ao modo de ser, de fazer e de estar professor, compreendendo o *habitus* como a mediação entre a estrutura e a prática. (Bourdieu, 2003)

Tardif (2002), por sua vez, aponta a relação familiar como fulcral para as escolhas profissionais, baseado nas pesquisas realizadas com educadores do ensino fundamental anos iniciais, cujas escolhas tinham forte relação com a história familiar.

Reforçando essas afirmações, em pesquisa realizada por Mercado (2004), revela-se a força da influência familiar na definição pela escolha do curso de graduação e possível futura profissão dos adolescentes. A pesquisadora nos indica como a estrutura familiar interfere utilizando de estratégias e de recursos sociais para convencer os jovens a seguirem determinadas carreiras profissionais.

Os estudantes que participaram da pesquisa também foram estimulados a responder sobre o que mudou em relação ao entendimento que tinham sobre a Educação Física no momento do ingresso no curso, e o que eles entendem, atualmente, após quatro anos de formação. A grande maioria respondeu que, hoje, tem o entendimento da **Educação Física para além dos esportes**. O interesse pelo esporte, que foi o predominante na motivação ao ingressar na Universidade, foi percebido durante o curso que é muito limitante, e que a Educação Física não pode ser entendida simplesmente como prática de esportes, ou a ela estar relacionada, embora tenhamos visto, na seção anterior, que nas DCN e na matriz curricular do Curso há uma predominância deste sobre os demais conteúdos da cultura corporal.

Respaldados nos apontamentos dos acadêmicos, percebemos que grande parte dos participantes da pesquisa sinalizou que a mudança perceptível no decorrer de quatro anos foi na compreensão de que a Educação Física não trata apenas de atividades práticas de esportes, mas que o entendimento de fatores sociais está presente no processo formativo, assim como podemos analisar nas colocações do estudante E1: “Falando de licenciatura tive o entendimento de que o professor tem um papel muito mais ativo na vida dos educandos, e que a Educação Física, para além do ensino dos esportes, é um aprendizado constante sobre a sociedade”.

Para Bourdieu (1983), os agentes estão predispostos a agir de certo modo, perseverar certos objetivos, consentir certos gostos por influência do *habitus*, ou seja, por um conjunto de interesses que predispõe os agentes a agir e a reagir de determinadas maneiras, resultando em práticas, em percepções e em atitudes. Nesse caso, percebe-se que houve uma ampliação na percepção e no entendimento do campo a partir do processo de formação, em que novos valores, conceitos e práticas foram incorporados.

Os estudantes pesquisados também sinalizaram que, após quase quatro anos de formação, foi importante a metodologia do professor e a constituição de uma prática pedagógica que abrange não somente o esporte, mas os outros conteúdos da cultura corporal, como fatores que modificaram o seu entendimento. O estudante E9 nos ajuda a compreender: “Quando iniciei eu tinha uma visão mais de reprodução dos jogos e hoje vejo a abordagem dos conteúdos de forma mais global, relacionados com o desenvolvimento social”. Portanto, a partir dos conceitos estruturados por Bourdieu (1983) podemos inferir que as experiências, os saberes, os conhecimentos que o estudante internaliza e incorpora como legítimos, ao longo de sua trajetória de formação, se constituem em *habitus*, isto é, em modos de ação, de viver, de refletir e de atuar no mundo, e que influenciarão, de diversos modos, na prática de ser professor.

A metodologia que o professor adota no processo pedagógico possui articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão, que são elementos integrantes de um determinado *habitus*; por consequência, pertinentes para se pensar e para se reconhecer a prática pedagógica do professor. (Bourdieu, 2007)

Corroborando com o entendimento de que a Educação Física vai além dos esportes, quatro estudantes apontaram a compreensão social por meio do esporte

como mudança significativa no decorrer do processo formativo. Os futuros professores, a partir das socializações constituídas durante o percurso no curso de formação, incorporaram um *modus operandi* como agentes sociais em diversos aspectos. Como afirma Bonnenwitz (2003, p.76), baseado em Bourdieu, “[...] a socialização corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais”.

De acordo com Durval (2017, p. 149), “[...] os agentes sociais tendem a ter gostos relacionados com suas condições econômicas e sociais”, decorrente do *habitus* gerado por essas condições, que propiciam a posição dos agentes no campo social. Um dos participantes da pesquisa ratifica: “Meu entendimento quando entrei no curso era de que a Educação Física abrange muitas coisas que eu não sabia. Hoje vejo que a Educação Física é importante para, a partir dos seus conteúdos, formar o cidadão crítico e consciente para transformar a sociedade em um lugar melhor.” (E19).

Por fim, reforçando o PPC, que, como vimos anteriormente, busca uma formação crítica dos alunos, para alguns estudantes participantes da pesquisa, foi possível a ampliação do pensamento após quase quatro anos de formação. O estudante E20 coloca que “[...] a Educação Física é muito mais que só prática de esportes, é formar alunos críticos.”

Bonnenwitz (2003) reitera que:

O *habitus* torna possível, assim um conjunto de comportamentos e atitudes de acordo com os condicionamentos [...] produz uma exteriorização da interiorização. Essa exteriorização dos esquemas inconscientes de pensamento, de percepção e de ação permite aos agentes através da “ilusão bem fundada” da novidade e da livre espontaneidade, todos os pensamentos, percepções e ações de acordo com as regularidades objetivas e as relações de classe. (Bonnenwitz, 2003, p.87)

Em conformidade à formação crítica, Freire (1967) alerta que a função social da escola e do educador é oportunizar ao aluno ler e compreender o mundo e, com isso, poder intervir de forma positiva e consciente nele. O professor, com papel de formar cidadãos com poder de discernimento reflexivo da realidade, carrega consigo uma de suas principais atribuições, a preocupação com as consequências políticas e sociais de sua prática docente na ação social dos agentes.

Torna-se relevante discutirmos, de forma sintética, a formação humana, pois, retomando a antiguidade, percebemos que “[...] os gregos entendiam a formação como fundamento para a construção do indivíduo consciente em sua totalidade” (PRADO, 2018, p.4). Por isso, uma das questões que entendemos importante neste

estudo foi buscar compreender as experiências mais significativas no processo formativo da Educação Física para os estudantes participantes da pesquisa.

A partir das respostas nos questionários aplicados com os acadêmicos de 7ª e 8ª fases do curso de Educação Física da UNESC, foi elaborado o quadro 8 abaixo.

Quadro 8 - Experiências significativas na formação em Educação Física

Experiências significativas	QUANTIDADE
Estágio obrigatório supervisionado	15
Disciplinas específicas (Futebol e Rugby, Educação Física/Saúde e Didática)	03
Bolsas de estudo: PIBID e Residência Pedagógica	02
Jogos interfases	01

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Ao analisar o quadro, podemos perceber que o **estágio obrigatório supervisionado** desponta como o principal fator atrelado às experiências mais significativas de 15 participantes da pesquisa, que foram fundamentais no seu processo de formação como professores de Educação Física. A atuação docente e a aproximação do espaço escolar permitiram que os acadêmicos vivenciassem o dia a dia desse campo social, compreendendo as estruturas em sua totalidade, além da oportunidade de “experimentar” o *habitus* incorporado durante a formação por meio das disciplinas curriculares, entre outros aspectos. O estudante E8 informa sobre suas experiências significativas: “Os estágios, pois, ele nos possibilita e nos aproxima do contato com a escola, ampliando cada vez mais os conhecimentos estudados na graduação para a prática.”

Buscamos relacionar, o que Bourdieu (1983) assinala como um espaço (campo) no qual as posições dos agentes se encontram, *a priori*, fixadas como um *locus* onde decorre uma luta, um jogo, entre os agentes, por conta de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Um “campo” se comprova a partir de algumas práticas sociais, estruturando um “*habitus*” que tende a configurar e a orientar a ação dos agentes, em razão de, na medida em que influencia a relação entre eles, produz alguns mecanismos que tendem a conservar o hábito de uma cultura.

Algumas **disciplinas específicas** (Futebol e Rugby, Educação Física/Saúde e Didática) despontam como fundamentais ao decorrer do processo de

formação para três estudantes, por conta das discussões realizadas em aula, ou seja, pela dinâmica de aula adotada pelos professores no decorrer do processo pedagógico. O professor, no momento de sua ação pedagógica, quer consciente ou inconscientemente, produz e reproduz determinado tipo de comportamento, suscitando crenças e valores que acabam tornando-se importantes para determinados agentes. O estudante E9 ajuda a explicitar discorrendo: “Análise de conjuntura, aula da professora Vânia, Educação Física e saúde.”

Patrice Bonnewitz, um dos estudiosos de Pierre Bourdieu, ajuda a compreender a constituição do *habitus* dos futuros professores que vêm sendo incorporado durante todo o percurso formativo – essas disposições se configuram como mecanismos de pensamento, de representação e de ação incorporados. O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente, o que mostra que ele não é totalmente estagnado. Isso enfatiza que nossas condutas e nossas representações não são nem totalmente definidas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres (essas escolhas são orientadas pelo *habitus*) (Bonnewitz, 2003,).

Dois respondentes suscitaram as **bolsas de estudo**, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica como experiências significativas em sua formação acadêmica, visto que as experiências de aprendizagem, os momentos de formação, as rodas de conversa e os momentos teórico-práticos se apresentam como subsídios constituintes de um campo, nesse caso, uma parte do campo que se configura como Educação Física escolar.

Tardif e Raymond (2000, p. 219) salientam “[...] as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Esses saberes, segundo os autores, não são atribuídos apenas ao período escolar, mas também ao processo de formação inicial. O discente E17 completa: “As bolsas do PROESD, PIBID e Residência Pedagógica com a junção dos estágios obrigatórios com certeza mudaram a minha vida em relação a me enxergar como professora.”

Um dos pesquisados destacou os **jogos interfases** como experiência significativa de que participou no decorrer do processo formativo. Esse apontamento nos remete a mais uma experiência prática de incorporação de disposições e de *habitus*, demonstrando a participação e a organização de jogos como um conhecimento importante, uma vez que o esporte é o componente curricular com maior carga horária

na formação dos acadêmicos, culminando em situações de jogos e de competições que envolvem o processo de formação e a futura atuação profissional.

A competência de percepção e a avaliação de escolhas de práticas corresponde a ter o sentido do jogo *–ilusio–* expresso no corpo, em outros termos, incorporado nas formas de determinado agente. O gosto, como conjunto de práticas e de propriedades de uma pessoa ou de grupo, se move como “[...] operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 166).

É importante ressaltarmos que as turmas de 7^a e de 8^a fases que participaram da pesquisa, respondendo o questionário, vivenciaram dois anos de pandemia do Covid-19 e relataram que tiveram experiências práticas reduzidas em virtude do isolamento social, dado pela Portaria 356/2020, emitida pelo Ministério da Saúde. No entanto, as práticas continuaram sendo uma motivação, carregada de significados na formação.

Da mesma forma que buscamos identificar as experiências significativas para os agentes no decorrer do curso, também buscamos identificar elementos que constituem o professor de Educação Física. Os acadêmicos das fases finais do curso foram indagados: Você se identifica como professor de Educação Física? Por quê? Ao analisar as respostas, foi possível a elaboração do quadro 9.

Quadro 9 - O que identifica o professor de Educação Física

Elementos de identificação	QUANTIDADE
Gostar de estar com crianças	05
Gostar de estar no espaço escolar	04
Gostar da área	03
Possibilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados	02
Por conta dos gostos e da personalidade	02

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Dentre os 20 (vinte) estudantes pesquisados, um não respondeu a questão, três responderam que ainda não se sentem seguros, explicitando a razão da incerteza, inclusive alegando que precisam de mais experiências e vivências para

incorporar tal identificação, e dezesseis responderam que já se identificam como professores de Educação Física.

Antes de realizarmos uma análise sobre a identificação dos agentes como professores de Educação Física no âmbito escolar, após, aproximadamente, quatro anos, faz-se necessária uma breve aproximação ao conceito de identidade profissional. Assim, para Benites (2007), a identidade profissional se apresenta como um processo de construção e de consolidação social do sujeito em determinado período histórico, construindo-se com base na significação social da profissão que o agente “ocupa”, fundamentada em suas tradições e no percurso histórico das contradições. A atividade da docência, como as demais profissões, desponta em circunstâncias que correspondem às necessidades estabelecidas pelo espaço social, moldada por saberes, por normas e por valores.

Nessa esteira, outro autor que nos ajuda a compreender é Dubar (2005), que compreende a identidade como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.136)

Cinco estudantes manifestaram que se identificam como professores de Educação Física por **gostarem de estar com crianças**, como elucida o estudante E12: “Me identifico porque gosto de estar com as crianças, ter contato, aprender com eles, também.” Destacamos o relato do acadêmico porque a constituição do *habitus* está relacionada com as rotinas e as experiências que o agente vivencia ao longo da vida, sendo, nesse caso, a partir das experiências no campo, por meio dos estágios obrigatórios, como destaca E17: “[...] depois dos três estágios já vivenciados, consigo me identificar e me ver atuando com a Educação Física na educação infantil.”

Ao retornarmos a análise do quadro 9, podemos perceber que quatro respondentes apontaram **gostar de estar no espaço escolar** como um dos fatores que os identificam como professores de Educação Física. A posição na qual os agentes estão inseridos no interior do campo determina uma disposição por conta de sua trajetória, ou seja, o campo estrutura e é estruturado pelo *habitus*. Em uma perspectiva relacional, o campo pode ser estruturado por uma reestruturação do *habitus*, dialeticamente, ou seja, um depende do outro, numa relação campo – agente – campo. (BOURDIEU, 1990) O estudante E4 respalda apontando: “Sim, pois eu gosto

do espaço escolar, me identifico com a profissão e com papel da disciplina na escola, jogos brincadeiras e atividades que vão surgindo no dia a dia.”

O **gosto pela área** se apresentou nas respostas de três estudantes, que apontam as atividades do cotidiano da disciplina como centrais para a identificação como docentes. O estudante E8 salienta: “Sim, gosto de estar no ambiente escolar, gosto da área em específico, de realizar atividades e brincadeiras com as crianças.” A teoria do *habitus*, de Bourdieu (1983), encontra-se cuidadosamente relacionada às disposições, dentre elas as rotinas que o professor/agente estabelece no decorrer dos anos de docência e nos momentos de idealização de saberes capazes de direcionar suas ações. (Perrenoud, 1997)

Dois participantes da pesquisa informaram que se identificam como professores de Educação Física por **possibilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados**, considerando-se capazes de propiciar aos alunos que compreendam os objetos de estudo da Educação Física escolar. O estudante E5 revela: “[...] um professor que consiga fazer com que o aluno entenda e se aproprie do conteúdo que está sendo trabalhado, atingindo os objetivos traçados pelo professor, é um bom professor, e penso que me encaixo nessa definição.”

Como o agente desenvolve determinados *habitus* a partir do ambiente e das relações que se estabelecem em torno dele, certas posturas são esperadas dos agentes para que possam entrar no jogo e ser aceitos no grupo social. (Bourdieu, 2003)

Identificamos as continuidades e as rupturas que, conforme especificidade da Educação Física, permitem-nos melhor compreender o espaço desse campo de lutas e de atuação. Nas palavras de Paiva (2004):

[...] o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar ‘educações físicas’, campo que se vale de práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). (Paiva, 2004, p.65)

Dois estudantes elucidaram a identificação como professores de Educação Física **por conta dos gostos e da personalidade**, que já existia antes mesmo do ingresso ao Curso, como nos aponta o discente E3: “Sim, acredito que a escolha desta profissão tem muito a ver com meus gostos e minha personalidade.”

Conforme Bourdieu (1996c), os “gostos” são frutos do *habitus*, ou melhor, do conjunto das disposições, dos esquemas de percepção, de classificação e de operação incorporados nos diferentes momentos da socialização que o agente experiencia. Assim sendo, o *habitus* é o que possibilita ao agente ser detentor de um determinado gosto, porque as preferências estão associadas às condições objetivas de existência.

Na concepção teórica de Bourdieu, o gosto se apresenta como uma disposição, com isso, os gostos passam a ser o princípio de tudo o que temos e tudo o que somos, uma vez que classificamos e somos classificados por ele. (BOURDIEU, 1979)

Perspectivando a construção do *habitus* em agentes do curso de licenciatura, torna-se imprescindível compreender o que os estudantes conseguem perceber que há em comum entre os professores do curso de Educação Física da UNESC. A partir das respostas, foi elaborado o quadro abaixo.

Quadro 10 - O que há em comum entre os professores do curso de Educação Física

O que há em comum entre os professores	QUANTIDADE
Trabalham nas propostas críticas	07
Responsabilidade com os conteúdos	03
Possuem uma aproximação maior com os acadêmicos	02

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

De acordo com 07 (sete) respostas dos questionários, a relação entre os professores do curso de Educação Física se dá pelo fato de trabalharem seguindo uma **proposta crítica** de ensino. A tendência pedagógica adotada no PPC do Curso, que deve se objetivar na prática pelos professores no processo formativo, dá indicativos de que tipo de formação e de estruturação de *habitus* os futuros professores estão incorporando no decorrer dos quatro anos de graduação. Evidenciando esse aspecto formativo crítico, o estudante E7 assim respondeu: “Sim, em querer passar aos alunos um conhecimento mais amplo sobre o que é Educação Física na escola, quebrar o paradigma de que a EF é somente jogar bola.” Além disso, traços como a maneira de perceber o ambiente escolar, a linha pedagógica adotada e a abertura a novas ideias foram manifestadas pelos respondentes, como algo comum entre os professores do Curso.

As respostas corroboram com a análise da proposta pedagógica do curso de Educação Física - Licenciatura da UNESC de que ele tem uma concepção crítica, que vai além da preocupação com os conteúdos da cultura corporal, e que abrange o contexto socioeconômico e as contradições da nossa sociedade.

A formação de professores, em seu percurso, desde sua gênese, traz, subjacente à ela, concepção de normas, de valores e de representações sociais, haja vista que o estudante carrega em sua história de vida a representação de vários professores, de métodos de ensino, de *habitus*, ou seja, a representação de um ou de vários agentes que lecionam em um determinado espaço social. (Perrenoud, 1997)

Os estudantes registraram no questionário a **responsabilidade com os conteúdos** como uma das características comuns entre os professores do Curso de Educação Física. Três deles apontaram que a responsabilidade docente se caracteriza como algo presente dentre os professores do Curso, pois a preocupação com o planejamento do processo formativo e a apreensão dos conteúdos por parte dos alunos se torna primordial e habitual, como aponta o estudante E9: “A responsabilidade com os conteúdos, os planejamentos nas aulas e muito diálogo com os alunos.”

Porém, por meio das respostas obtidas, analisamos que não se trata de algo estanque, uma vez que a posição do agente (professor) no espaço em que está inserido é de que as condições objetivas de exercício da docência se estampam simbolicamente nas posições sociais ocupadas pelo professor, em uma ligação de múltiplas determinações, além de conceberem disposições para a ação nos agentes. (Penna, 2008)

Dois estudantes explicitaram a **aproximação maior com os acadêmicos** como indício de uma possível relação entre os professores do curso de Educação Física. De acordo com o acadêmico E5, no Curso de Licenciatura “[...] conseguem ter aproximação entre os professores e a alunos, conseguindo entender as necessidades de ambos, tem uma visão macro das coisas.” Para Bourdieu (1983), o *habitus* se trata de uma subjetividade socializada, isto é, deve ser percebido como um conjunto de esquemas de percepção, levando em conta que as conjunturas de um campo o estimulam.

Além de analisarmos as relações e as características comuns entre os professores do curso de Educação Física - Licenciatura, tornou-se relevante, de forma

complementar e relacional, analisarmos as diferenças desses professores em relação aos professores de outras áreas, na visão dos acadêmicos.

Quadro 11 - Diferenças entre os professores do curso de Educação Física e os professores de outras áreas

Diferenças entre os professores	QUANTIDADE
Vestimenta	06
Postura crítica e preocupação com aspectos sociais	04
Não possui contato com professores de outras áreas	03

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os participantes da pesquisa também responderam acerca das diferenças dos professores do curso de Educação Física - Licenciatura e dos professores de outras áreas, e, com base nas respostas obtidas, seis citaram a **vestimenta** como um modo de diferenciar os professores do curso de Educação Física dos de outras áreas do conhecimento. O acadêmico E17 respondeu: “Sim, algo bem básico, mas real é a vestimenta”. Em uma de suas obras, Bourdieu (1983) reflete a respeito dos gostos com base nas diferentes posições que os agentes ocupam no campo social. “Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983d, p. 82). Para ele, o espaço que o agente ocupa dentro das esferas sociais estabelece o modo de viver, pois os costumes não são espontâneos, mas, sim, determinados pelo *habitus*, que determina, por sua vez, as ações e as práticas interiores amparadas pelas condições exteriores.

A **postura crítica e a preocupação com aspectos sociais** como uma diferença entre os professores do Curso em relação aos de outros cursos de graduação foi apresentado por quatro respondentes. O estudante E17 ressaltou no questionário: “[...] o curso de licenciatura em questão social é muito humano, professores críticos que se importam além da sala de aula”. Mais uma vez é ratificada a análise de que os estudantes percebem que participam de um projeto de formação crítica em Educação Física. O estudante E19 afirma que: “[...] os professores do Curso de EF possuem mais pensamentos e relações humanas, no sentido de respeitar e conhecer o outro, sobretudo entender o ser aluno para poder melhor ensinar”.

O que percebemos a partir desses apontamentos é a evidência relacional entre a teoria de *habitus* e o campo de Bourdieu, visto que a teoria praxiológica

presume a relação entre o agente e a sociedade, a relação entre o *habitus* individual e as estruturas do campo, socialmente estabelecidas. Vislumbrando esses aspectos, conforme Bourdieu (1990), as ações, as escolhas e os pensamentos não resultam de planejamentos individuais, mas de resultados das relações entre o *habitus* e as estruturas estruturantes de uma conjuntura.

O campo, como produção histórica, acaba proporcionando interesses, os quais constituem a disposição essencial para o seu funcionamento, denominado por Bourdieu (1996c) como *illusio*. Segundo Mezzaroba e Bassani (2022),

[...] a *illusio*, que permite a manutenção do campo para se reforçar e ganhar autonomia, almejando a sua consolidação e legitimidade, porque ao se ampliar o poder simbólico de um determinado grupo, amplia-se o do campo. (Mezzaroba e Bassani, 2022, s/p)

Três questionários vieram com a resposta de que **não possuem contato com professores de outras áreas**, como salienta o E9: “Não tenho contato com os outros professores de outras áreas”.

Outros sete respondentes da pesquisa apontaram outras diferenças perceptíveis entre os professores do campo da Educação Física escolar em relação aos professores de outros campos, como: o objeto de estudo, a experiência escolar na educação básica, a relação com os alunos, a maneira de tratar o próximo, a formação continuada dos professores, as aulas práticas, o cuidado para não excluir os alunos nas aulas e as diferentes maneiras de ensinar.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 22), “[...] os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas.” Significa dizer que os posicionamentos políticos, os espaços frequentados, as práticas esportivas praticadas, o quê e o modo como nos alimentamos, como agimos nas diferentes situações vão constituindo determinados *habitus*, além de possibilitar a formação de conceitos sobre determinadas coisas, “[...] diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Durante o processo de formação, os acadêmicos vão incorporando modos de pensar e de agir que se tornam os dispositivos dos agentes relativos ao campo da Educação Física, próprios dessa estrutura estruturante e, com isso, até a vestimenta acaba demarcando uma diferença entre as áreas, conforme ressaltado pelos participantes da pesquisa.

Após a apresentação das diferenças entre os professores do curso de Educação Física em relação aos de outras áreas, de modo relacional e complementar, apresentamos o que os estudantes responderam ao serem questionados sobre as características próprias dos professores de Educação Física.

Quadro 12 - Características do professor de Educação Física

Características percebidas	QUANTIDADE
Extrovertido, comunicativo e despachado	06
Roupas adequadas	06
Conhecimento acerca dos esportes	04
Ágil, proativo e persistente	04
Criativo	03
Ético	02

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os participantes da pesquisa foram convidados a responder de que forma identificam as características ou o perfil do professor de Educação Física. Nesse sentido, uma diversidade grande de respostas foi descrita pelos acadêmicos, com apontamentos sobre a importância das dimensões afetiva, emocional e ética.

Seis agentes explicitaram como característica o professor ser **extrovertido, comunicativo e despachado**¹². Neste viés, os acadêmicos identificam como perfil este *modus operandi*, como aponta o estudante E1: “Aberto a mais ideias, extrovertido” e E17 “Alguém mais alegre, alguém que tenha bastante criatividade, alguém mais disposto a novos projetos”.

Interpretamos que, de forma consciente ou inconsciente, os agentes participantes da pesquisa compreendem e destacam a importância de práticas pedagógicas ou de ações didáticas “diversificadas” no contexto da sala de aula. Referente a isso, Bourdieu (1996b) explicita a partir da noção de *habitus*:

[...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. [...] Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintas [...]. (BOURDIEU, 1996b, p. 21-22)

¹² Define-se “despachado” como “Independente, ativo, vivo; sem inibições, diligente”. (DESPACHADO, 2023)

No decorrer da análise das respostas obtidas junto aos estudantes, seis deles anunciaram as **roupas adequadas** como características do professor de Educação Física, como destaca E8: “[...] roupas adequadas para as aulas de Educação Física e higiene em dia [...]”. Percebemos que, desde o curso de graduação, os agentes vão tendo de incorporar um sistema de disposições, de ser e de pensar que deve se moldar ao que se espera do professor de Educação Física, devendo obter o *habitus* que se adéqua ao campo social.

Segundo Bourdieu (2003b),

O gosto, propensão e aptidão à apropriação material e/ou simbólica de uma categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio de estilo de vida. Este é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada subespaço simbólico (móvel, vestimenta, linguagem, ou hexis corporal) [...] (Bourdieu, 2003b, p.74)

Para o autor, além de a *hexis corporal* ser a instância do *habitus* que faz com que o agente seja seu próprio *signum* social, isto é, aquilo que será visto pelo outro, sua postura, sua linguagem, suas roupas, também compreende a incorporação da visão do outro sobre si. Compreende-se que, como *signum* social (BOURDIEU, 2006), o corpo desvela o processo de “exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2013, p.53).

Outros autores abordam essas especificidades em suas pesquisas, dentre eles Alves (2008), que afirma:

O gosto ou as preferências manifestadas através das práticas de consumo é, então, o produto dos condicionamentos associados a uma classe ou fração de classe. Tais preferências têm o poder de unir todos aqueles que são o produto de condições objetivas parecidas, distinguindo-os, todavia, de todos aqueles que, estando fora do campo socialmente instituído das semelhanças, propagam diferenças inevitáveis. O gosto, dirá Bourdieu, é a aversão, é a intolerância às preferências dos outros. (Alves, 2008, p.3)

O docente constitui seu *habitus* no processo de seu fazer profissional, pois ele é o agente de sua prática, que pode ter componentes provenientes não só de sua formação, mas também de suas expectativas, de suas experiências e de suas representações. Portanto, o docente leciona segundo as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória. (Bourdieu, 2003)

Os **conhecimentos acerca dos esportes** foram descritos por quatro participantes. O acadêmico E4 relata: “Pessoa com bom entendimento acerca dos esportes em geral.” Torna-se fundamental que o professor incorpore essas disposições e os conhecimentos exclusivos da sua área de atuação, que acabam

também se constituindo em *habitus*. Para Wacquant (2017, p.214), “O *habitus* designa uma competência prática, adquirida na e para a ação”.

Novamente, percebemos uma hegemonia dos conteúdos *esportes* em detrimento dos demais conteúdos da cultura corporal, uma vez que as respostas dos acadêmicos retrataram o exposto na matriz curricular do Curso (PPC, 2016) em que as disciplinas dos esportes possuem maior carga horária.

Ser **ágil, paciente e proativo** foi identificado como característica do agente que atua no campo em questão por quatro acadêmicos. Essas dimensões humanas evidenciam a incorporação de hábitos e de atitudes que, por vezes, se sobrepõem às questões metodológicas, valorizando os aspectos das relações interpessoais e atitudinais. Destacamos outras falas como: ser responsável, defesa da escola, compromissado, linguajar de professor, boa didática, entre outros.

Cunha (1992), em uma de suas pesquisas, ressalta que:

[...] dificilmente um aluno apontaria um professor como bom, ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos. (Cunha, 1992, p.69)

O docente possuir um perfil **criativo** foi salientado por três estudantes. Eles apresentaram a percepção de que a criatividade é fundamental nas aulas de Educação Física, conforme podemos perceber na resposta do estudante E11: “Criativo nas aulas, domina o conteúdo e gosta do que faz.” Para Perrenoud (1997), ressignificar as ações pedagógicas implica também ressignificação de *habitus*, evidenciando que é mais relevante constatar o *habitus* docente ao invés do seu repertório de técnicas e de esquemas manifesto na ação. Enfatizamos, baseados nesta perspectiva, que se faz necessário identificar os professores como agentes do conhecimento que produzem saberes, que legitimam o campo de atuação.

Dois respondentes apontaram a **ética** dentre as características e o perfil do professor de Educação Física. Pelo relato, trata-se do entendimento de sua posição na sociedade, respeitando normas e valores, mas que extrapolam, como podemos perceber na resposta de um deles: “Humano, ético, que zela pelo respeito, pelo conhecimento e defende a escola, também é acolhedor e justo” (E19). De acordo com Volpato (2019, p. 370), “Na medida em que transita, que frequenta o *campo*, o agente irá adquirindo modos de agir, selecionar, perceber, fazer, pensar e se expressar desse lugar [...]”

Diante do exposto, referente às características do professor de Educação Física, buscamos, agora, elucidar as diferentes características entre os acadêmicos de Educação Física e os acadêmicos das outras áreas, a partir do que responderam no questionário.

Quadro 13 - Diferenças entre os acadêmicos de Educação Física e outras áreas

Diferenças apontadas	QUANTIDADE
Jeito próprio de ser (receptivos, agradáveis, extrovertidos, solidários, simpáticos e acolhedores)	07
Vestimenta	06

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Os acadêmicos e as acadêmicas nas fases finais do curso de formação foram provocados por meio do questionário a responder sobre o que diferencia os acadêmicos do curso de Educação Física em relação aos acadêmicos de outras áreas. Percebemos que nem sempre as diferenças entre os acadêmicos de Educação Física - Licenciatura e os acadêmicos de outras áreas se apresentam de forma evidente, mas foi possível elencar, a partir do que responderam, a incorporação de determinadas disposições em relação a um certo modo de ser e de se vestir no decorrer do processo de formação.

Os discentes enunciaram, como uma das características que os diferenciam das outras áreas, **o jeito próprio de ser**. Sete participantes destacaram apontando que: “Muitas coisas, pois no curso de Educação Física as pessoas são mais receptivas e abertas a fazer amizades.” (E14). O acadêmico E15 reitera que: “Sim, somos mais receptivos, humanos e dispostos.” E, por fim, o estudante E17 destaca: “Sim, são pessoas mais comunicativas, educadas, receptivas e isso tem bastante diferença também da própria Educação Física, entre licenciatura e bacharel.”

Notemos que a trajetória dos acadêmicos no curso em questão é fator predominante para diferenciar características entre as áreas. Bourdieu (1996c, p.292) evidencia que “Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*”.

Seis respondentes da pesquisa acentuaram a **vestimenta** como principal característica que diferencia os acadêmicos da área da Educação Física - Licenciatura das demais áreas. Com esse apontamento, debruçamo-nos a entender que os costumes e os gostos por determinadas vestimentas trata-se de uma apropriação

influenciada pelo campo, o qual estrutura os agentes, como já apontado anteriormente.

Os agentes, ao passar do tempo, desenvolvem determinados *habitus* com base nas relações que ocorrem dentro do campo em que atuam; perante isso, esperam-se determinadas disposições dos agentes para que possam, de fato, ingressar no jogo, ou seja, que possam ser aprovados no campo social.

Os acadêmicos também descreveram aspectos como: agradáveis; extrovertido e solidário; simpáticos; acolhedores. Os acadêmicos E13 e E16 reforçam esses apontamentos: “São mais extrovertidos e solidários” e “Os acadêmicos de Educação Física são mais simpáticos”.

Volpato (2010, p. 89), em uma de suas pesquisas no espaço universitário, constatou “[...] que cada curso pesquisado tem suas formas de atuação resultantes de processos históricos e culturais que os demarcam”. Em outro estudo, concluiu que “[...] as estruturas objetivas que dão forma, conteúdo e identidade às instituições existem independentemente da consciência e da vontade dos agentes” (Volpato, 2019, p. 368)

Compreendemos que o campo consolida determinadas disposições, ações e manifestações nos agentes, a fim de estruturar características próprias, possíveis de diferenciar de outros campos, mesmo que de forma nem sempre visível. Dessa maneira, passamos, agora, a analisar, com base nas respostas dos estudantes participantes da pesquisa, quais são as características próprias do campo da Educação Física.

Quadro 14 - Características da Educação Física que se diferenciam de outra área de conhecimento.

Características próprias que se diferenciam de outras áreas	QUANTIDADE
Esportes	05
Cultura Corporal	04
Metodologia própria	03
Ludicidade	02

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Desse modo, buscamos obter respostas dos acadêmicos de como identificam as características próprias da Educação Física e o que se diferencia de qualquer outra área de conhecimento.

Em relação a características específicas da Educação Física, cinco acadêmicos apontaram os **esportes** como elemento central e característico do campo. O acadêmico E1 ajuda a compreender melhor: “O uso de atividades, esportes cotidianos que levam o conhecimento aos alunos”. Outro estudante também destacou: “A relação de ampliar a visão do aluno referente aos esportes, sair do senso comum, poder relacionar com o mundo” (E02). Percebemos que os esportes predominaram nas respostas, visto que se trata de um objeto de estudo/ensino do campo da Educação Física constituído de forma histórica e com o qual os estudantes, desde crianças, tiveram contato no espaço escolar.

Fontanella e Bittencourt (2017) registram:

O homem em sua socialização incorpora valores a partir da infância presentes na sociedade, na família, formando seu caráter e estabelecendo padrões de conduta a serem seguidos no decorrer da vida, seja no trabalho ou na sociedade. (Fontanella e Bittencourt, 2017, p.207)

Além disso, conforme consta na matriz curricular do curso (PPC, 2016) e já abordado anteriormente, os esportes sobrepõem-se aos demais conteúdos da Educação Física, com isso presumimos a motivação da prevalência da resposta dada.

Consoante ao exposto acima, quatro respondentes da pesquisa mencionaram a **cultura corporal** como característica específica da área. Essa terminologia para os conteúdos se encontra tanto no referencial teórico da proposta crítica na Educação Física, do Coletivo de Autores (1992), como nos documentos que norteiam o processo formativo, como o PPC:

[...] o Curso de Licenciatura em Educação Física, com o objetivo de habilitar profissionais para atuarem como docentes na Educação Básica, apropriando e socializando o conhecimento científico da cultura corporal do movimento acumulado historicamente pela humanidade, produzindo novos saberes que possam contribuir com a transformação social, cultural, a melhoria da qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida, estruturou sua organização curricular em consonância com tais princípios. (PPC, 2016, p. 33)

Evidenciamos que essa nos parece ser uma ação pedagógica e didática, um *modus operandi* exclusivo de um docente da Educação Física escolar, pois, supostamente, um docente de outro campo educacional não dispõe dos mesmos conceitos e das mesmas práticas.

Compatível à análise acima, citamos Bourdieu (2001):

[...] o conhecimento das propriedades pertinentes de um agente, portanto da sua posição na estrutura da distribuição, e das suas disposições, que estão em geral intimamente ligadas às suas propriedades e posição, permite prever

(ou, pelo menos, compreender) as suas tomadas de posição específicas [...].
(Bourdieu, 2001, p.85)

Três estudantes da pesquisa em suas respostas sinalizaram a **metodologia própria** como elemento exclusivo dos profissionais de Educação Física, como pode ser visto na resposta do estudante E18: “Suas próprias metodologias e que tipo de aluno tenta formar com suas metodologias críticas”. Mais uma vez, a resposta encontra sintonia com o que consta no PPC do curso:

Esse profissional de Educação Física, com consciência de sua capacidade de transformação da realidade, deve ser comprometido com o seu próprio processo formativo, compreendendo-se como agente de sua história, da história social, assumindo papel de educar, tematizando a cultura corporal de movimento como o conhecimento da área. (PPC, 2016, p. 28)

Sendo assim, o campo se particulariza, ou seja, as estruturas estruturadas no campo tendem a reproduzir uma identificação própria, culminando em uma metodologia específica.

A **ludicidade** foi descrita por dois acadêmicos como característica própria da Educação Física. Eles falam da possibilidade da relação entre a teoria e a prática identificada pelos acadêmicos como singular à área. Para Volpato (2010, p. 133), “[...] a relação teoria e prática é a unidade indivisível que reúne as condições de os estudantes compreenderem com maior profundidade o objeto de conhecimento.”

O estudante E10 apresenta que: “É a disciplina que tira aprendizado de brincadeiras [...]”. Percebemos que o aspecto lúdico consta da ementa de uma disciplina, conforme o PPC do Curso (2016, p.95): “[...] conceito de trabalho, recreação, *lúdico* lazer e tempo livre. Manifestações físico-esportivas da recreação e lazer [...]”. Ressaltamos nesta análise que um *habitus* que se torna evidenciado, ao menos para tais sujeitos da pesquisa, refere-se ao contato e conhecimento que envolve o lúdico.

A partir da apresentação e da discussão dos resultados, e após as reflexões realizadas acima, passamos a apresentar as considerações finais acerca da pesquisa realizada, que nos ajudaram a compreender o campo da Educação Física e a incorporação do *habitus* no processo de formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa objetivando compreender o *habitus* do campo da Licenciatura em Educação Física e como esses são estruturados e incorporados no processo de formação inicial dos futuros professores nos cursos de graduação em Educação Física – Licenciatura da UNESC. A partir desse objetivo geral, foram desdobrados quatro objetivos específicos, para que pudéssemos compreender e analisar o campo estudado. a) analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Física - Licenciatura, o PPC e a matriz curricular do curso de Educação Física da UNESC, a fim de identificar possíveis estruturas que favoreçam a incorporação de *habitus*; b) identificar os fatores que exerceram influência na escolha pelo curso de Educação Física - Licenciatura; c) identificar características ou disposições próprias dos acadêmicos e dos professores dos cursos de Educação Física - Licenciatura na percepção dos estudantes; d) analisar os *habitus* do campo da Licenciatura em Educação Física incorporados pelos acadêmicos durante o curso de formação.

Com os objetivos traçados, passamos, então, a buscar elementos constitutivos que nos auxiliariam no desdobramento do estudo. Em um primeiro momento, na construção do estado do conhecimento, percebemos poucas pesquisas que possuem relação direta com o objeto pesquisado, sendo que muitas das pesquisas encontradas não abordam especificamente o campo da Educação Física, mas, sim, outros campos, como da área administrativa e da área da filosofia, entre outras.

Em seguida, buscamos apresentar os conceitos centrais de Bourdieu, como capital, e especialmente campo e *habitus*, que nos possibilitaram, a todo momento, no decorrer do estudo, realizar associações presentes em sua teoria com o material empírico coletado. Assim, buscamos, na interpretação dos dados, este movimento espiral, concomitante com as análises documentais realizadas em relação ao PPC do curso e sua matriz curricular.

Na sequência do estudo, procuramos apresentar as tendências pedagógicas de formação dos professores no campo da Educação Física e as suas possíveis disposições, e, por meio delas, podemos concluir que essas tendências não são resultado de processos estanques e finalizados de forma linear, mas são condicionadas pela estrutura social presente em cada época.

A respeito dos procedimentos metodológicos, sobretudo a coleta de dados realizada por meio de questionário, concluímos haver algumas limitações, pela falta de elementos que possibilitassem outras indagações sobre a incorporação do *habitus*, o que talvez pudesse ter sido facilitado por meio de entrevistas. O quantitativo de acadêmicos (vinte) respondentes também se apresentou como uma das limitações da pesquisa, uma vez que um número maior de respondentes possibilitaria maiores elementos empíricos a serem apresentados e analisados com base nas premissas bourdieusianas, visto que houve respostas apenas como *sim* e *não*, sem qualquer esclarecimento.

Em relação às DCN da Educação Física - Licenciatura, ao PPC e à matriz curricular do curso de Educação Física da UNESC, procuramos identificar possíveis estruturas que favoreçam a incorporação de *habitus* do futuro professor de Educação Física. As DCN são as que conduzem o processo formativo desse campo, organizam os currículos e apontam as áreas e os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos.

A Resolução apresentada foi a aprovada em 06/12/2018, que, em seu art. 3º, capítulo I, afirma que a Educação Física é uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo e prática a cultura do movimento corporal, por meio das diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando a atender as necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (Brasil, 2018)

É possível notar a diversidade dos conteúdos de estudos e de práticas que abarcam a formação do profissional de Educação Física. Aos que optam pela licenciatura, são acrescentadas as matérias pedagógicas, as metodologias e os estágios nos vários níveis da educação básica.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2016, p. 26), ele aponta uma concepção de formação com viés crítico, “baseado na premissa de que o conhecimento liberta”. As propostas que orientam o trato com o conhecimento numa formação humana, apontadas no PPC, são a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória. De acordo com o PPC, espera-se que o egresso do curso de Educação Física - Licenciatura tenha possibilidades de atuar no campo da Educação Física nas escolas com ações pedagógicas voltadas à inclusão, a práticas corporais diversas - como jogo, ginástica, dança e lutas -, à cultura corporal em todos os sentidos e ao esporte, para muito além do rendimento, ou seja, considera-se

fundamental a manifestação da cultura corporal, mas também se consideram as problemáticas sociais e econômicas.

Ao analisar o quadro de disciplinas do Curso, ficou evidente a diversidade de disciplinas que procuram incorporar nos estudantes habilidades e conhecimentos referentes à Cultura Corporal (esporte, jogo, ginástica, dança e luta), pois são disposições necessárias para poder atuar no campo da Educação Física, a partir de um perfil “crítico”, conforme desejado pelo PPC da universidade.

Partimos da análise dos Conteúdos da Cultura Corporal da Educação Física, portanto, e encontramos a carga horária total de 750h. Mesmo sendo uma proposta crítica, como apontado no PPC, o que chamou a atenção foi a desproporcionalidade da carga horária específica de cada um dos cinco componentes da Cultura Corporal. Ficou visível a diferença entre as disciplinas e a carga horária em favor dos esportes de rendimento. Enquanto as disciplinas referentes aos diferentes tipos de esporte perfazem um total de 510h, ou seja, 68% da carga horária, a ginástica, o jogo, a dança e a luta/capoeira possuem, juntas, uma carga horária de 240h, ou seja, 32% do total da carga horária desses componentes curriculares, o que demonstra o valor atribuído ao conteúdo “Esportes” na matriz curricular.

Nesse caso, apesar de a proposta do Curso da UNESC optar por uma abordagem crítica, conserva-se a estrutura da matriz curricular com forte prioridade aos esportes, que, de alguma forma, é assegurada pelas DCN da Educação Física - Licenciatura, em âmbito nacional. Entretanto, é preciso destacar que, embora haja uma grande discrepância na carga horária em favor dos esportes, isso não significa que eles sejam trabalhados no curso de formação numa abordagem que visa somente à técnica e à busca pelo rendimento, pois podem ser abordados de forma problematizadora e numa perspectiva crítica; mesmo assim, continua sendo o conteúdo o hegemônico.

Em relação aos fatores que exerceram influência na escolha pelo curso de Educação Física – Licenciatura, a pesquisa demonstrou que o “interesse pelo esporte/dança/área” possuiu predominância no momento da escolha profissional, uma vez que grande parte dos acadêmicos apontou que obteve contato com o campo esportivo ou a área da Educação Física e que, quando confrontados com a definição de escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar, isto é, já havia disposições incorporadas neles que sobrepuja a escolha em relação a outras possíveis. “O gostar de ensinar/de ser professor”, “a experiências com crianças” e a

“influência dos pais professores” também foram apontadas como razões pela escolha do curso de Educação Física - Licenciatura pelos participantes da pesquisa, o que ratifica os estudos de Bourdieu sobre o peso da socialização familiar e escolar, ou seja, a herança cultural e os dispositivos dela advindos na ampliação ou na redução das possibilidades de escolhas dos agentes.

Apesar de a escolha de muitos pelo curso de Licenciatura em Educação Física ter sido em virtude do interesse pelo esporte e pela área em si, os estudantes relataram que se modificou o entendimento que tinham sobre a Educação Física no momento do ingresso no curso. A grande maioria respondeu que a Educação Física não pode ser relacionada simplesmente com a prática de esportes, pois, hoje, há o entendimento de que vai muito além dos esportes. Isso porque, ao ingressarem no Curso, a percepção sobre o campo era uma e, no decorrer da graduação, possivelmente os estudantes incorporaram novas disposições, estruturadas pelas propostas críticas (Crítico-Superadora e Crítico–Emancipatória), que subsidiam a proposta pedagógica do curso, e com isso desconstruíram a visão imediatista da Educação Física.

No entanto, é importante ressaltar que o *habitus* não é uma determinação rígida, mas uma estrutura flexível e adaptável que está sujeita a transformações. Embora seja constituído por meio de experiências passadas, o *habitus* pode ser modificado por meio de novas experiências e exposições a diferentes contextos sociais (Bourdieu, 1980).

O estágio obrigatório supervisionado foi mencionado como a experiência mais significativa para a maioria dos participantes da pesquisa, por ter sido fundamental no processo de formação como professor de Educação Física. A aproximação com o espaço escolar permite aos acadêmicos vivenciarem o dia a dia desse campo social, compreender as estruturas do campo e “experimentar” o *habitus* incorporado durante a formação por meio das disciplinas curriculares. Portanto, ser professor de Educação Física requer conhecimentos, atitudes e práticas reconhecidas nesse campo e é delas que os estudantes se aproximam quando estão vivenciando o campo de estágio.

Quanto às características ou às disposições próprias dos acadêmicos e dos professores dos cursos de Educação Física – Licenciatura, na percepção dos estudantes, o que ficou evidenciado foi que:

- a) a vestimenta é constituinte como uma das diferenças entre os acadêmicos e os professores do campo da Educação Física em relação aos acadêmicos e aos professores das demais áreas, ou seja, é caracterizada por uma roupa ou uma vestimenta específica que os identifica: o agasalho, uma vez que desde crianças têm contado com professores de Educação Física com essa vestimenta, e, durante todo o curso de formação, são exigidas roupas adequadas (agasalho) para as aulas práticas;
- b) as disposições que foram condicionantes para o ingresso no curso em razão do *habitus* familiar e escolar na educação básica foram, aos poucos, sendo ressignificadas por novas disposições e pela compreensão sobre a Educação Física para além dos esportes, da técnica, da competição e do rendimento, em virtude da formação crítica proporcionada pela proposta crítico-emancipatória e crítico-superadora; a partir das respostas dos estudantes foi possível chegar nesta interpretação, a partir das respostas dos estudantes, porém necessitaria de uma pesquisa *in loco* para verificar se e como essa dimensão crítica aparece nas práticas pedagógicas envolvidas no curso e as implicações e subjetivações disso pelos discentes;
- c) os estudantes têm incorporado *habitus* que os levam a “olhar” para os próprios estudantes e para os professores de Educação Física - Licenciatura como mais despojados, extrovertidos, comunicativos, despachados etc.

Como resultados finais, podemos considerar que os *habitus* não são imutáveis, pois, com a modificação das estruturas, esses *habitus* tendem a sofrer alterações ao passar dos anos. “O *habitus* não é eterno, ele muda, ele é trabalhado” (BOURDIEU, 2019, p. 335), especialmente em momentos de críticas e instabilidade em relação às concepções que necessitam ser superadas. Percebemos que os alunos, ao escolherem o curso de formação em Educação Física - Licenciatura despontam como disposições as experiências e os laços construídos no meio do esporte, como a dança, o futebol, entre outros, porém, após quatro anos, percebem a Educação Física de outra maneira, para além dos esportes. Isso por conta da matriz curricular, das disciplinas ofertadas pelo Curso, pelas disciplinas com caráter crítico.

Nesse sentido, o que ficou evidenciado é que os estudantes, futuros professores de Educação Física, ao longo do seu processo de socialização, nesse caso no âmbito da formação em nível de graduação, constroem um sistema de disposições - atitudes, percepções, sentimentos, ações e modos de pensar a vida em

sociedade e sua profissão - que é internalizado e que funciona como princípio para determinar suas ações, suas percepções e suas reflexões. Conforme Bourdieu (2011, p. 86), o agente constitui uma “[...] espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação”.

Os dados da pesquisa corroboram com o entendimento de que os diversos mecanismos do campo – documentos, disciplinas, ementas, professores e suas visões, possibilidades oferecidas pelos cursos (eventos, jogos interfases estágios, bolsas etc.) de maneira bastante sutil, muitas vezes implícitas, outras vezes explícitas, fazem essa ‘formatação’ na maneira de pensar e de se inserir e atuar no campo da Educação Física - licenciatura, a partir do que vimos chamando de *habitus* enquanto referencial bourdieusiano.

Concluimos que se faz necessário compreender que a incorporação de saberes e de fazeres de um determinado campo social, neste caso da Educação Física - Licenciatura, implica na ‘formação’ de um sujeito/profissional que evidencia o *habitus* em sua ação. O mesmo vale, por exemplo, em relação ao conceito de campo: podemos realizar uma pesquisa sobre campo e encontrar substitutos, como “área”, e compreender como se dá essa relação entre termos, que também evidenciam disputas.

A partir desses apontamentos, registramos algumas inquietações: o que é a manutenção dessa inculcação de *habitus*? E o que pode ser espaço de abertura para outras possibilidades? Até que ponto a mudança de matriz curricular condiciona a incorporação de hábitos nos estudantes? O professor tem consciência do *habitus* de professor de Educação Física que estão revestidos e até que ponto influenciam os estudantes?

Ratificamos que, no decorrer do processo da pesquisa, foi possível identificar que há poucos estudos sobre a incorporação do *habitus* no processo de formação de futuros professores de Educação Física - Licenciatura. Pressupomos que esta pesquisa possa tornar-se o ponto de partida para novas pesquisas, que poderão contribuir para a ampliação da compreensão sobre a formação nesse campo.

Da mesma forma, a pesquisa deixa como sinalização que é possível superar a formação no campo da Educação Física - Licenciatura que reproduz modelos de práticas tradicionais biologicistas, tecnicistas, esportivistas etc., pois o estudo demonstrou que estruturas estruturadas de forma consciente, por meio de propostas críticas, aos poucos, provocam transformações significativas e

comprometidas com uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Acentuamos que as conclusões desta pesquisa são provisórias, pois se expressam com limites e com possibilidades para futuros avanços.

6 REFERÊNCIAS

- ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p.179- 184, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a09v23n1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> Acesso em: 04 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BENITES, Larissa C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BONNEWITZ, Patrice. **Esquisse d'une theorie de la pratique: precede de trois études d'ethnologie kabyle**. Geneve [Paris]: Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale dujugement**. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria da sociedade**. Rio de Janeiro: Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: **Pierre Bourdieu: sociologia /organizador [da coletânea] Renato Ortiz; São Paulo: Ática, 1983b. Grandes Cientistas Sociais; 39.**
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c. p. 89-94.
- BOURDIEU, Pierre. Gosto de classes e estilos de vida. In: **Pierre Bourdieu, Sociologia**. Organizadores: Renato Ortiz e Florestan Fernandes, São Paulo, Ática, 1983d.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Coisas-ditas.pdf>
Acesso em: 07 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço social e espaço simbólico**. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 11ª edição. Tradução Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996b, p. 13-28.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996c.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. 4ª edição. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique (précédé de trois études d'ethnologie kabyle)*, Éditions du Seuil, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições, 70, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D' Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2003b.p. 13-28.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 26, p.83-92, jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf> Acesso em: 07 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 247-256, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2ª. edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº48: 69- 88, Agosto de 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. (2018). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48-49

BUSSOLO, Rovânio. **O Habitus do Professor Administrador: Um estudo nos cursos de Administração da região Carbonífera**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Criciúma, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1994

CHAGAS, Camila Dos Santos.; GARCIA, Jeferson. Diogo De Almeida. Educação Física no Brasil apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Leituras, Educação Física e Desporto, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 154, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasiltendencias-constituídas.htm>. Acesso em: 04 out. 2022

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Campo e *habitus***: elementos para pensar a sociologia de Pierre Bourdieu. Texto S/D

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORDEIRO, Débora dos Reis. **Prática cultural docente**: o *habitus* professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **Revista Iglu**, Québec, Organização Universitária Interamericana, n. 3, p. 9-18, out. 1992.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Escolar – Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DESPACHADO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/despachado/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DIALÉTICA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialetica/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. **O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas**. [Texto S/D]. p. 1 a 11. [mimeo]

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURVAL, Julien. Distinção (A): Crítica Social do julgamento. *In*: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FIORANTE, Flávia. Baccin. A Trajetória Escolar dos Alunos do Curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. **Tese de Doutorado em Educação Escolar**, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2011.

FONTANELLA, Taciana Cristina; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Princípios Freireanos Orientadores Na Política de Desenvolvimento Profissional. **Rheumatology Science and Practice**, v. 2, n. 1, p. 204, 8 Dec. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernadete. Questões em torno de qualidade da formação de professores. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social Dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10o ed. São Paulo, editora Loyola, 2007. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Junior,%20Paulo%20Ghiraldelli/educacao%20fisica%20progressita.pdf> Acesso em: 04 out. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar. **Cadernos de formação RBCE**, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso em: 03 mar. 2022.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **MOTRIZ** - Volume 5, Número 1, Junho/1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619> Acesso em: 04 out. 2022.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição**, Londrina: Midiograf, 1996.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. **O *modus operandi* do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil**. 2011. 147f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Thiago daSilva. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/8924>
Acesso em: 03 mar.2022.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do estado**. 23 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

MARTINS, Carlos Benedito. A Pluralidade dos Mundos e das Condutas Sociais: A contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 59-72, abr./jun. 1990.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Portugal: Edições 70, 2021.

MENECH, Leandro; CARDOSO, Ana Lucia. **Entre a “não aula” e a aula na educação física: caracterizações necessárias**. *Revista Saberes Pedagógicos*, [s.l.], v. 5, n. 2, 2021.

MERCADO, Roxana. Histórias de legados familiares, mandatos encubiertos y elecciones negociadas. **Cuadernos de Educación**. Córdoba, III, n. 3, p.175 – 181, dec. 2004.

MEZZARROBA, Cristiano; BASSANI, Jaison José. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de “campo” em Pierre Bourdieu e de “paradigma” em Thomas

Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 207-222, 30 maio 2015.

MEZZAROBA, Cristiano; BASSANI, Jaison José. Campo, habitus e illusio - a tríade conceitual de Pierre Bourdieu no exercício de investigar a constituição de um subcampo acadêmico (das mídias e tecnologias) na Educação Física brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 38, e85962, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813057/html/> .Acesso em: 20 mar. 2022.

MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fábio. Teoria e prática na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, 2013 p. 903-922.

MEZZAROBA, Cristiano; MORAES, Cláudia Emília Aguiar. Uma sociologia histórica do campo da Educação Física brasileira – rupturas e atualidade. **Revista da ALESDE**, [S.l], v.12, n.1, p. 90-113, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/73620> . Acesso em: 04 out. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

NAHAS, Markus Vinicius. **Educação Física no ensino médio**: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Seminário de Educação Física Escolar, 1997. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1997. p. 17- 20.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. "Firmar a Posição Como Professor, Afirmar a Profissão Docente." **Cadernos De Pesquisa** 47.166 (2017). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 fev. 2022.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, número especial, p.51-82, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, Carla Dolores Menezes de. **Habitus, representação social e formação docente**: a escolha profissional do curso de Pedagogia por alunos de uma universidade federal do nordeste brasileiro – UFC.2018. 95f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

OLIVEIRA, Antônio Ricardo Catunda da; SARTORI, Sérgio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. (Org.). **Recomendações para a Educação Física Escolar** [recurso digital]. Rio de Janeiro: Confef, 2014. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4039369.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar.** Educação e Pesquisa, v.34, n.3, p.557 – 569, set.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8PfZmYGsMK5DcCtfNPVh6BF/?lang=pt#> Acesso em: 06 fev. 2023.

PERRENOUD, Philippe. A. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PIMENTA, Selma. Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda. Parra. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 671 – 682, out. 2014.

PRADO, Wanessa Cristina Santos. **Exercício Docente no Ensino de Filosofia na Educação Básica: Habitus Professoral e Concepções de Ensino.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Ensino Mestrado acadêmico em ensino. Vitória da Conquista, 2018.

RAMALHO, Carla. Chagas.; CARDOSO, Fernanda. de Souza. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais do curso de educação física. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 134–161, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v3i0.2205. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2205>. Acesso em: 23 jun. 2023.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa:** inclui orientações para a referenciação de documentos eletrônicos. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

SALVINI, Leila; SOUZA, Juliano; MARCHI JUNIOR, Wanderley. A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [online]. 2012, v. 26, n. 3 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000300006>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, Renato Sarti. MOREIRA, M. D.R. **Educação Física de F a Q.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-f-q/> Acesso em: 03 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SILVA, Silvana. Santos. **Habitus e práticas da dança:** uma análise sociológica dos fatores que influenciam a prática da dança na cidade de Toledo – PR. Curitiba, 2011.

SOUZA, Antônio Carlos de; FIALHO, Francisco; OTANI, Nilo. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso** de Educação Física. Criciúma, 2016.

VOLI, Franco. **A autoestima do professor: manual de reflexão e ação educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VOLPATO, Gildo. Campo científico, conhecimento e relações de poder na universidade: uma revisão a partir do pensamento relacional de Pierre Bourdieu. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 365-381, jan-jun. 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14774>. Acesso em: 04 fev. 2023.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2010.

WACQUANT, Loïc. Habitus. In: CATANI, Afrânio et al (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

Anexo 1 (QUESTIONÁRIO)

Sob o título O *CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A INCORPORAÇÃO DO HABITUS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL*, esta pesquisa findará com a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação da Unesc. Sendo assim, gostaria de sua participação na realização desta pesquisa. Deixo o registro de que seus dados serão preservados.

Sexo:

() Masculino () Feminino

Idade:

- 1- O que levou você a escolher o curso de Educação Física? Experiências anteriores, acontecimento(s) ou algum fator(es) específico(s) de que lembra.
- 2- O que mudou em relação ao seu entendimento sobre a Educação Física quando escolheu o curso? E o que você entende, atualmente, após 4 anos de formação?
- 3- Quais foram as experiências mais significativas de que você participou no curso que foram fundamentais no seu processo de formação como professor de Educação Física?
- 4- Você se identifica como professor de Educação Física? Por quê?
- 5- No decorrer do seu processo formativo, você percebeu se teve algo em comum entre os professores do curso de Educação Física? Se teve, o que foi?
- 6- De acordo com suas vivências dentro do curso, você diferencia o professor do curso em relação aos professores de outras áreas de formação? Em que sentido? Pode explicar?
- 7- O que é essencial/indispensável para que uma aula tenha qualidade no curso de Educação Física?
- 8- O que deve ser ensinado para que os acadêmicos do curso de Educação Física se tornem bons professores? O que é fundamental?
- 9- Como você imagina o cotidiano da prática de um professor de Educação Física?
- 10- Como você identifica as características/o perfil do professor de Educação Física?
- 11- Você percebe características diferentes dos acadêmicos de Educação Física em relação aos acadêmicos de outras áreas?
- 12- O que você identifica como características próprias da Educação Física e que se diferenciam de qualquer outra área de conhecimento?