

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA PURCOTE FONTOURA

TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA E AS RELAÇÕES COM A  
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR



CURITIBA  
2016

MARIANA PURCOTE FONTOURA

TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA E AS RELAÇÕES COM A  
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso  
Medeiros.

CURITIBA  
2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

F684t Fontoura, Mariana Purcote

Trajetória de vida de uma professora e as relações de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física Escolar. / Mariana Purcote Fontoura. – Curitiba, 2016.  
178 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

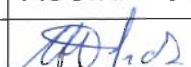
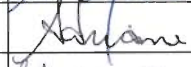


1. Educação Física Escolar. 2. Relato de Vida.  
3. *Habitus* – Docente. 4. Trajetória de Formação Profissional. I. Título.

CDD 372

## PARECER

Defesa de Dissertação de Mariana Purcote Fontoura para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane Knoblauch, Prof. Dr. André Mendes Capraro, Prof. Dr. Santiago Pich (on-line), arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA E AS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso de Medeiros		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Adriane Knoblauch		APROVADA
Prof. Dr. André Mendes Capraro		APROVADA
Prof. Dr. Santiago Pich (on-line)		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2016.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Vice-coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 153085  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação



## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais. Sou eternamente grata pelo amor, cuidado e incentivo.

Aos familiares, amigos/as e meu companheiro que sempre estiveram de coração aberto, ofereceram palavras de apoio e momentos de distração em meio à tanto trabalho.

À orientadora Professora Doutora Cristina Carta Cardoso Medeiros, que me possibilitou o crescimento como pesquisadora. Agradeço pela oportunidade de aprofundamento na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, autor que engrandeceu e abalou minhas concepções sobre a Educação. Obrigada pelo rigor, incentivo, cobrança, paciência e autonomia concedida, foi por meio deles que me tornei mais forte e alcancei meus objetivos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, especialmente àqueles com quem pude compartilhar o processo de aprendizagem por meio de reflexões e discussões engrandecedoras.

Agradeço especialmente à professora Tânia Braga Garcia, por representar uma fonte inesgotável de conhecimento e possibilitar descobrir os caminhos da pesquisa acadêmica.

À professora colaboradora da pesquisa, Carmela Bardini, a quem deixo registrada minha estima pelas inúmeras contribuições, pelo carinho e pela disposição em narrar sua inspiradora trajetória de vida com o intuito de contribuir com as reflexões da disciplina de Educação Física escolar. Esta dissertação além de objetivar compreender o fenômeno da inovação pedagógica na Educação Física, não deixa de ser uma homenagem à sua pessoa e ao trabalho que vem realizando nas escolas.

Ao professor Dr. André Capraro e a professora Dr<sup>a</sup>. Adriane Knoblach, membros da banca examinadora, que com muita propriedade deram contribuições importantes a esta dissertação. Agradeço pela leitura atenta e cuidadosa e pelo apoio e orientação em etapas difíceis da pesquisa.

Ao professor Dr. Santiago Pich, pelo aprendizado significativo oportunizado pela participação no projeto que influenciou a origem dessa dissertação. Pela colaboração como membro da banca examinadora. Agradeço imensamente pelo apoio, incentivo e inestimável contribuição em minha carreira acadêmica e pela amizade com a qual conduziu a nossa convivência ao longo desses anos.

*À Catarina Purcote Fontoura, minha mãe, pelo amor infinito e  
pelo ensinamento dos valores que me guiam.  
À Ahilto Pinheiro Fontoura, meu pai, por sua admirável  
sabedoria e por me ensinar muitos dos passos para  
que eu chegasse até aqui.*

## RESUMO

Esta investigação teve como tema a configuração de elementos da inovação pedagógica na Educação Física escolar. O objetivo geral foi investigar a trajetória de vida de uma professora de Educação Física de escola pública, na cidade de Curitiba e compreender como as disposições incorporadas nesta trajetória se fazem presentes na sua prática pedagógica inovadora nos anos finais do ensino fundamental e médio. Esta investigação está circunscrita metodologicamente na História Oral. Buscou-se, por meio do relato de vida, a reconstrução da trajetória pessoal e profissional da professora pesquisada. Deste modo, procurou-se entender o imbricamento de diferentes dimensões que convergem para originar, impedir, favorecer, dificultar, a atuação docente caracterizada pela inovação pedagógica. A investigação focaliza questões pertinentes à importância da utilização das histórias de vida e trajetórias de professores nas pesquisas educacionais, discutidas a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capitais, fundamentados na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Compreende-se, por meio da inferência de suas experiências vividas, a existência de múltiplos agentes e experiências que influenciaram na constituição das disposições e de seu *habitus*. Em sua prática pedagógica inovadora se fazem presentes diferentes elementos que refletem as disposições adquiridas, a saber: abordagem dada aos conteúdos além da aprendizagem técnica; domínio e diversidade nos conteúdos apresentados; articulação dos conteúdos com a realidade dos alunos; clareza na relação teoria-prática; caráter reflexivo de sua prática; problematizações conceituais sobre os elementos da cultura corporal de movimento. A análise da prática profissional da professora nas escolas permitiu inferir que vários elementos se mostraram como “despotencializadores” da inovação pedagógica como a desvalorização da disciplina perante as demais e a representação tradicional dos gestores sobre a mesma. De outro modo, alguns aspectos a favoreceram como o reconhecimento de seu trabalho por parte da equipe pedagógica, condições objetivas de trabalho, o estabelecimento de parcerias no trabalho docente e a busca frequente por formação continuada.

Palavras-chave: Inovação; Educação Física escolar; *Habitus*; Trajetória; Relato de vida.

## ABSTRACT

This research had as its theme the configuration of elements of the pedagogical innovation in school Physical Education. The overall objective was to investigate the life story of a physical education teacher of public school, in the city of Curitiba, and understand how the provisions incorporated in this way are present in her innovative pedagogical practice in the final years of elementary school and high school. This research is methodologically circumscribed in Oral History. Sought up, through the life report, the reconstruction of personal and professional trajectory of the researched teacher. In this way, searched up to understand the interweaving of different dimensions that converge to yield, prevent, promote, hinder the teaching performance characterized by pedagogical innovation. The research focuses on issues relating to the importance of using life stories and trajectories of teachers in educational researches, discussed from the concepts of habitus, field and capital, based on the praxeological theory of Pierre Bourdieu and his interlocutors. It is understood, by inference from teacher experiences, the existence of multiple agents and experiences that influenced the establishment of the provisions and of her *habitus*. In her innovative pedagogical practice are present different elements that reflect the provisions acquired, namely: approach given to contents beyond technical learning; domain and diversity in presented contents; articulation of contents with the reality of the students; clarity in theory-practice relationship; reflective character of her practice; conceptual problematizations on the elements of the body movement culture. The analysis of professional practice of the teacher in the schools allowed inferring that several elements are shown as "disempowering" of pedagogical innovation, such as the devaluation of the discipline before the others and the traditional representation of managers on it. Otherwise, some aspects favor the innovation, such as the recognition of her work by the pedagogical team, the objective conditions of work, the establishment of partnerships in teaching work and frequent search for continued training.

Key words: Innovation; School Physical Education; *Habitus*; Trajectory; Life report.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2 A VIDA DE PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO.....	20
2.1 A VIDA DOS PROFESSORES NA PESQUISA EDUCACIONAL: TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DOCENTES.....	20
2.1.2 A teoria praxiológica de Pierre Bourdieu e a trajetória social de professores.....	32
3 A CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	50
3.1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE O TRABALHO COM RELATO ORAL NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL.....	51
3.2 A ENTREVISTA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL.....	56
3.3 TIPIFICAÇÕES DOS RELATOS ORAIS.....	62
3.4 O CONCEITO DE MEMÓRIA.....	66
3.5 A ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA.....	70
3.6 A ESCOLHA DA ENTREVISTADA.....	72
3.7 O PROCESSO DA ENTREVISTA: O DESAFIO DE NARRAR UMA VIDA.....	78
3.8 OBSERV(AÇÃO): UMA EXPERIÊNCIA DANÇANTE.....	81
4 NARRATIVAS E TRAJETÓRIA DE VIDA: UMA APROXIMAÇÃO COM O <i>HABITUS</i> PROFESSORAL.....	82
4.1 CATEGORIZAÇÃO PARA A ANÁLISE DO RELATO DE VIDA.....	83
4.2 A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS DOS PRIMEIROS PERÍODOS SOCIALIZADORES: A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	84
4.3 ESCOLHA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO INICIAL: A INFLUÊNCIA SOCIAL E DO <i>HABITUS</i> .....	101
4.4 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: A DIALÉTICA COM OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E A EVIDÊNCIA DA INOVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	115
4.4.1 Primeiras experiências na profissão docente e a consolidação da docência no ensino superior.....	117
4.4.2 Ainda no início da trajetória profissional: a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.....	124
4.4.3 As danças circulares: a dialética entre o pessoal e o profissional.....	128
4.4.4 A docência nos anos finais do ensino fundamental e médio: as diversas faces da inovação pedagógica na Educação Física escolar.....	134
4.4.4.1 A abordagem didático-pedagógica dos conhecimentos da Educação Física na escola e o processo de formação docente.....	136
4.4.4.2 Cultura escolar: a roda viva da escola.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	166

APÊNCIDE 1.....	175
APÊNDICE 2.....	177



## 1 INTRODUÇÃO

Na presente dissertação, busca-se revelar os caminhos da construção da pesquisa denominada “Trajetória de vida de uma professora de Educação Física e as relações com a inovação pedagógica na disciplina”.

Partindo das problematizações, pode-se afirmar que produção do conhecimento do campo da pedagogia da Educação Física escolar tem chamado cada vez mais a atenção para a falta de diálogo entre os agentes do campo acadêmico e do campo escolar. Além disso, se observa um movimento nessa produção, que procura se distanciar da postura julgadora e legisladora que caracterizou fortemente os trabalhos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 do século passado (PICH, 2009, BETTI, 2005).

Também é possível reconhecer um significativo avanço na produção de propostas pedagógicas para a Educação Física escolar, no campo acadêmico. Se observa, entretanto que a apropriação dessas ideias pelo campo escolar está muito distante de se concretizar, tal como constata Betti (2005) quando afirma que este avanço teórico não se converteu em melhores práticas na Educação Física escolar devido à perda de vínculo entre a pesquisa científica e a teoria com a Educação Física “viva” ou suas práticas concretas. Outros estudos, como os de Caparroz e Bracht (2007), chamam atenção para o fato da dificuldade e dos limites de materializar os avanços teóricos da Educação Física brasileira na intervenção, nas práticas pedagógicas propriamente ditas. Esses autores defendem um deslocamento das questões didáticas para o centro do debate pedagógico e uma resignificação da didática no campo da Educação Física, já que a intervenção no âmbito escolar desde os anos 1980 se tornou a face menos valorizada nas discussões científicas da área da pedagogia da Educação Física ao contrário das questões sociopolíticas. A prática dos professores passou a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada.

Na esteira destas considerações, a saber, sobre a lacuna entre a produção de propostas pedagógicas e a dificuldade ou obstáculos para sua apropriação no campo escolar, há também uma importante consideração advinda de pesquisadores da área da pedagogia da Educação Física brasileira (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010) sobre o que denominam de uma transição da área, caracterizada pelo abandono do

discurso que sustentou a sua legitimação na escola por quase um século e que se baseia no “exercitar-se para”, melhorar a saúde, para formar o caráter etc., e as dificuldades para criar um novo modo de legitimação. Também faz parte desse processo de transição ou transformação, a mudança recente do status da Educação Física de “atividade” para “componente curricular” no âmbito escolar e acadêmico.

O processo até a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96) que altera o status da Educação Física para componente curricular, tem suas raízes na década de 1980, onde houve uma forte inflexão na área, promovida principalmente pelo denominado movimento renovador da Educação Física que tinha finalidade de romper com o paradigma da aptidão física e esportiva como principal objetivo da Educação Física na escola, pois entendia que esta proposta não era compatível com uma instituição que tinha como propósito transmitir às gerações futuras o conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Eles entendiam que o ensino da Educação Física deveria propor aos alunos uma apropriação crítica do acervo da cultura corporal de movimento, cultura corporal ou cultura do movimento<sup>1</sup>. “Intentavam que a Educação Física escolar se baseasse em pedagogias progressistas que vissem a prática pedagógica na perspectiva de transformação social por uma sociedade igualitária e justa” (BRACHT *et al.*, 2002, p.10).

Sendo assim, dentre as diversas produções progressistas deste período está o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992) que foi considerado um marco na área, pois incorporou em suas discussões questões de ordem histórica, política, cultural e social. A obra foi produzida a partir referencial marxista, com base no materialismo histórico-dialético, partindo da perspectiva crítico-superadora, e o grupo denominado Coletivo de Autores desenvolveu uma proposta metodológica para a Educação Física com base na Cultura Corporal.

Além do Coletivo de Autores (1992), ainda fundamentado no materialismo histórico-dialético, em uma perspectiva crítico-emancipatória, foram construídas dentro do campo da Educação Física escolar as obras de Elenor Kunz, Ensino & mudanças (1991) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994). O autor apresentou uma proposta teórico-prática para a Educação Física escolar indicando a

---

1 Para as denominações específicas ver Bracht (2005).

transformação didático-pedagógica dos conteúdos, entretanto em sua obra de 1994, tematizou especificamente o esporte.

Em uma análise sintética, pode-se dizer que a Educação Física no século XX, nas sociedades ocidentais, foi se estabelecendo na escola através do conhecimento médico-biológico com o discurso de promover a saúde e a educação integral do homem (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Mais tarde, na metade do século, acontece o que foi denominado como “esportivização da Educação Física escolar”, em que este fenômeno passou a ser uma prática hegemônica nas aulas, sendo esta disciplina considerada pelo senso comum como sinônimo de prática esportiva.

Entre outras iniciativas neste período, o movimento renovador entendeu que a ação necessária para transformação da área, era retirar a Educação Física de sua condição de mera atividade dentro da escola e “elevá-la” à condição de disciplina escolar (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Desta forma, incorporou um conjunto de reflexões teóricas e pedagógicas que não fazia parte da tradição da área, produzindo uma mudança na qual a Educação Física quebra com sua tradição legitimadora (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009)

A ‘virada cultural’ posta em marcha pelo movimento renovador se sustenta no pressuposto de que os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas pela “mecânica” da atividade física, pois eles expressam os significados partilhados por uma dada sociedade em um dado recorte temporal (GONZÁLEZ *et al*, 2013, p. 02).

Neste sentido é necessário dizer que se entende a Educação Física como um campo de conhecimento que está em constante disputa, é uma construção histórica, por isso é uma prática social que foi se constituindo com variados significados (BOURDIEU, 1983d).

A Educação Física passou recentemente (não sem lutas internas ao campo) à condição de componente curricular da Educação Básica com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Também é possível verificar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) em que se reconhece a cultura corporal de movimento como especificidade de estudo da disciplina. Desta forma a Educação Física escolar é reconhecida como uma área que tem um conhecimento específico a ser aprendido, como as outras disciplinas, que deve ser vinculada com os propósitos da escola, e que vai muito além do exercitar-se com um fim em si mesmo ou somente ensinar destrezas esportivas. Sendo assim,

esse novo status impõe a necessidade de se repensar as práticas na escola, agora com caráter de disciplina.

A Educação Física na condição de disciplina tem como finalidade:

Formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Convive-se na contemporaneidade com um processo de transformação, pois a intencionalidade do movimento passou por várias mudanças como já afirmado anteriormente, entretanto a mesma ressignificação não ocorreu com relação ao papel curricular da Educação Física na escola, o que tem sido alertado por vários autores (GONZÁLEZ; FENSTEISEIFER, 2009) que apontam para o fato de se prestar pouca atenção a este processo do qual segundo eles “somos todos protagonistas” (p. 02).

Não tem sido fácil romper com a lógica tradicional do ensino da Educação Física escolar. A realidade escolar atual mostra que a tradição da Educação Física calcada na aptidão físico-desportiva, criticada pelo movimento renovador, ainda está fortemente presente. Este novo projeto de Educação Física não tem sido hegemônico, portanto difícil de considerá-la como um componente curricular. Pode-se constatar esta visão comungada por vários autores citados anteriormente apesar de suas distinções teóricas. Certamente este processo passa pela criação de novas práticas, pela reinvenção da Educação Física na escola, bem como considerar a importância do professor e sua formação e a realidade concreta da escola.

Embora estudos demonstrem as grandes dificuldades para que as propostas e avanços teóricos sejam traduzidos para as práticas na escola, há professores em diversas escolas pelo país que têm feito um trabalho de interpretar tais propostas e realizá-las de forma contextualizada, como apontam algumas pesquisas com a inovação pedagógica em Educação Física (FENSTERSEIFER & SILVA, 2011; SILVA & BRACHT, 2012; FARIA et al., 2010). Ocupam-se estes estudos em investigar e compreender os fatores implicados na constituição deste fenômeno. Uma constatação importante nestas pesquisas é o fato de que grande parte das práticas inovadoras estão dispersas e não sistematizadas, impedindo desta forma seu compartilhamento e estímulo a novas experiências como apontam Silva e Bracht (2012).

Diante do exposto acredita-se que há uma necessidade dentro da área da Educação Física de se debruçar mais detidamente sobre este tema. Acredita-se,

igualmente, que pesquisar tendo em foco este aspecto em específico, pode evidenciar a compreensão de uma Educação Física com desenvolvimentos no plano da intervenção, ilustrando possibilidades de uma nova configuração para a disciplina.

Há uma multiplicidade de entendimentos sobre inovação pedagógica na literatura. Utiliza-se, como ponto de partida, uma caracterização ampla e flexível do que poderia se considerar uma prática inovadora, para evitar limitá-la em um conceito fechado, possibilitando assim desenvolver uma noção a partir da relação com o campo empírico, evitando submeter as práticas ao conceito previamente estabelecido e rígido.

Partindo-se das reflexões de Bracht e Silva (2012, p. 83) e de Fensterseifer e González (2010) podem-se considerar características presentes (isoladas ou combinadas) na inovação em Educação Física neste trabalho:

- Inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, abordando uma pluralidade de manifestações da cultura corporal de movimento.
- Considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento conceitual sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos históricos, fisiológicos, antropológicos, sociológicos, e os significados sociais a ela atribuídos, tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática.
- Modificar o trato didático-pedagógicos dos conteúdos, não mais limitando a reproduzir os movimentos padronizados, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas.
- Utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação);
- Articular a Educação Física de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola.

Práticas pedagógicas caracterizadas como inovadoras, são consideradas aqui, práticas que revelam aspectos de uma Educação Física que se desdobre como componente curricular e não mais como atividade e que permitem identificar no campo empírico como vem se concretizando a Educação Física escolar, a partir de um caso em específico, em seus desdobramentos na intervenção.

A origem desta investigação tem suas raízes na trajetória acadêmica da própria autora desta dissertação, que como estudante participou de um grupo de pesquisa na graduação de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná, intitulado “Educação Física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono



do trabalho docente” e que contou com a professora Carmela Bardini como colaboradora da pesquisa.

No referido grupo, as pesquisas tinham como objetivo estudar a maneira como a cultura escolar das instituições afetam/originam/estimulam experiências bem-sucedidas no campo da Educação Física escolar e de que forma interfere no processo de “abandono” do trabalho docente dos professores

Tendo este pressuposto norteador, foi possível ir ao campo empírico para observar o trabalho da professora escolhida e acompanhar sua prática docente na Educação de Jovens e adultos e a cultura escolar na qual seu trabalho estava inserido. Durante o estudo, naquela época, foi percebido que suas práticas pedagógicas, por vários elementos que serão descritos posteriormente nesta dissertação, sinalizavam para uma inovação pedagógica naquele nível de ensino e guardam forte relação com as características consideradas inovadoras nesta pesquisa, que foram descritas anteriormente.

A partir dessa primeira experiência no cotidiano escolar e das provocações possibilitadas por aquele estudo, se aguçou a vontade de acrescer o tema da inovação pedagógica na Educação Física escolar por meio do aprofundamento da análise da trajetória desta docente, pois muitas dimensões não puderam ser aprofundadas pelos próprios limites de um projeto de graduação.

Sabe-se que a transformação da prática pedagógica é algo complexo e passa por múltiplas dimensões. Os estudos na Educação Física escolar (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2006; FARIA ET AL., 2010; MACHADO ET AL., 2010; FENSTERSEIFER & SILVA, 2011; SILVA & BRACHT, 2012; PICH, SCHAEFFER & CARVALHO, 2013) têm confirmado que a prática pedagógica do professor é permeada por diversos elementos que combinam componentes tanto macro (transformações na disciplina, políticas e lei educacional), como micro (organização escolar, relações no ambiente escolar, cultura escolar) do universo social.

Há cada vez mais a compreensão, no campo educacional, de que a construção do trabalho docente se constitui como um processo em permanente formação e transformação, que remete à relação não só com a formação inicial, e com o desenvolvimento na profissão, mas também com as experiências ao longo de sua vida. Estes estudos evidenciam também que a intervenção profissional se vincula ao campo de intervenção, ou o que constitui as culturas escolares.

Tendo em vista estas reflexões, o objetivo geral desta dissertação foi o de compreender a gênese das disposições que operam na atuação de uma docente caracterizada pela inovação pedagógica, ou seja, investigar a trajetória de vida de uma professora de Educação Física de escola pública, na cidade de Curitiba e os processos que influenciam sua prática pedagógica inovadora nos anos finais do ensino fundamental e médio.

O problema de pesquisa delineou-se da seguinte forma: **Quais as disposições incorporadas ao longo da trajetória de vida de uma professora de Educação Física que operam práticas pedagógicas inovadoras nos anos finais do ensino fundamental e médio?**

A partir do desmembramento do objetivo geral, elencaram-se objetivos específicos a fim de buscar entender o imbricamento de diferentes dimensões que convergem para originar, impedir, favorecer, dificultar, práticas docentes caracterizadas pela inovação pedagógica de professores de Educação Física em escolas públicas. Relacionados a esta questão, os objetivos específicos são:

- Discutir teoricamente como as pesquisas educacionais vêm se apropriando de estudos sobre trajetórias, histórias de vida e saberes docentes, para construção de conhecimento na área.
- Apresentar reflexões sobre conexões possíveis entre a teoria praxiológica de Pierre Bourdieu e os estudos sobre trajetórias de vida de professores.
- Construir uma proposta metodológica na perspectiva dos estudos da História Oral e com as contribuições das teorizações de Pierre Bourdieu sobre o processo social da entrevista.
  
- Investigar a trajetória pessoal por meio da socialização familiar, escolar (diferentes níveis de ensino) e em outros grupos sociais nas quais esteve inserida, bem como, a trajetória profissional, as relações estabelecidas com os vários espaços de trabalho e a conseqüente construção de sua prática pedagógica nos mesmos.
- Perscrutar como as disposições incorporadas na trajetória pessoal e profissional da docente pesquisada se fazem presentes na prática

profissional inovadora realizada na escola dos anos finais do ensino fundamental e médio.

- Apreender como a relação estabelecida pela professora colaboradora da pesquisa com as culturas escolares influencia a sua prática pedagógica.
- Examinar as implicações do processo de transformação da área da Educação Física na sua prática pedagógica docente.

Três dimensões relacionadas com a prática pedagógica docente, assim como as conexões entre estas, estão em destaque neste estudo: (a) as implicações do processo de transformação da área (b) a cultura escolar<sup>2</sup> ou os contextos específicos no qual está inserida a prática pedagógica (c) trajetória pessoal e profissional do docente: as disposições incorporadas ao longo de sua história de vida em forma de *habitus* – constituição das mesmas – que operam práticas pedagógicas inovadoras e como estas práticas se fazem presentes no contexto escolar do ensino fundamental anos finais e médio.

O desvelamento e uma melhor compreensão destes aspectos podem auxiliar a área a potencializar a interpretação das propostas pedagógicas inovadoras que vêm sendo desenvolvidas nas escolas. Além disso, pode demonstrar elementos ou linhas de força deste processo complexo de formação docente e da prática pedagógica.

Pode-se desta forma afirmar que é importante trazer os elementos da trajetória de vida do professor como forma de compreender vários aspectos da complexa formação docente e que se atribui no campo educacional importância à voz do professor como fonte. O resgate da voz do professor se constitui com uma importante

---

2 Utiliza-se nesta dissertação o conceito de cultura escolar elaborado por Antônio Viñao Frago, por ser um autor que baliza vários estudos educacionais que se utilizam desta noção e também no campo da Educação Física, que neste sentido destaca-se para orientação de pós-doutorado do Professor Marcus Tabora de Oliveira. Para saber sobre os estudos em envolvem o conceito cultura escolar na área da Educação Física ver PICH, Santiago, 2009. Frago define o conceito como: “La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores em el seno de las instituciones educativas. [...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares (FRAGO, 2002, p. 59). Cabe destacar que o autor pensa que as inovações e as mudanças podem originar-se dentro das escolas e tomando conhecimento ao mesmo tempo de quem a promove, quais os detalhes e elementos de tal cultura escolar e como estes elementos e detalhes podem originar resistências e obstáculos ou suporte e apoio aos processos de mudança (FRAGO, 2004). Neste sentido, Frago pode ser um autor fértil para pesquisar a inovação na Educação Física escolar.

matriz para compreender os fatores que, ao se conjugarem, possibilitam a criação de práticas inovadoras em Educação Física. Neste sentido, julga-se importante operar com narrativas a partir do relato de vida.

Busca-se, por meio de entrevistas de caráter autobiográfico, a (re)construção da trajetória pessoal e profissional de uma professora de Educação Física. Dentro da análise da história de vida da professora é preciso fazer emergir os aspectos que são/foram relevantes no desenvolvimento da carreira e relacionar os processos e as características vinculados à sua família, a escolarização, a formação (inicial, continuada), o envolvimento em outros grupos sociais e aspectos das culturas escolares no qual foi/é docente que lhe possibilitaram desenvolver uma prática pedagógica inovadora.

Esta prática pedagógica está inserida em um contexto específico que precisa ser analisado em que se faz necessário identificar quais as diferentes táticas/estratégias do cotidiano que a professora lança mão para realizar sua prática e se relacionar no espaço escolar, vislumbrando que a constituição da prática docente, está relacionada com a realidade complexa do contexto escolar e que esse fazer pedagógico se modifica dependendo da relação que se estabelece nas vários campos de intervenção pelo qual o docente passa.

Tem-se como objetivo analisar as disposições da docente participantes da pesquisa sob o olhar da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, compreendendo esse agente, a formação e sua prática nas relações de *habitus*, campo e capitais, buscando uma articulação das dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais (SILVA, 1998).

É como princípio mediador entre agente e estrutura, produção social dos agentes e suas lógicas de ação, que será empregado o conceito de *habitus*, buscando analisar a relação entre a professora (agente) e a incorporação de disposições ao longo de sua trajetória pessoal e profissional que se relacionam com sua formação e prática docente. Pretende-se resgatar a gênese das disposições da professora que fundam suas práticas, e de que maneira de fazem presentes no contexto escolar.

Com a intenção de apresentar a estrutura da pesquisa, descreve-se na sequência o conteúdo presente nos capítulos que seguem. O primeiro capítulo traz as contribuições teóricas de diferentes autores sobre a formação e prática docente, a vida e trajetórias dos professores como objeto de estudo no campo educacional e aborda a contribuição da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu e os conceitos de

*habitus*, *habitus* professoral, campo e capitais, para melhor compreensão da prática docente como um conjunto de disposições incorporadas ao longo da história de vida, em forma de *habitus*, que orientam a prática que é produzida a partir da dialética e dos estímulos de um campo.

No segundo capítulo objetivou-se destacar a construção teórico metodológica da pesquisa, expor algumas reflexões teóricas da História Oral, trazer orientações e problematizações sobre a entrevista na perspectiva da História Oral e na perspectiva de um processo social por meio de teorizações de Bourdieu. É descrito nesta seção ainda a opção pela entrevista de relato de vida, a seleção da agente participante da pesquisa, as etapas, os procedimentos e experiência no campo empírico da pesquisa.

No terceiro capítulo se descreve e analisa, a trajetória de vida de Carmela, uma professora de Educação Física que exerce sua docência em escolas públicas estaduais na cidade de Curitiba, atuando nos anos finais ensino fundamental e médio. A atenção é direcionada na história de vida pessoal e profissional da docente.

Nas considerações finais, aponta-se para os achados da pesquisa, buscando retomar a questão problema e suas potenciais respostas, relatando diferentes aspectos e relações importantes que contribuíram ou despotencializaram a inovação pedagógica no contexto estudado. Registra-se, igualmente, de que forma se percebe a contribuição e continuidade de pesquisas como a aqui empreendida para a construção de conhecimento na área da Educação.

## 2 A VIDA DE PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo tem-se como objetivo discutir como as pesquisas educacionais se apropriaram da vida dos professores e do cotidiano escolar, por meio de estudos de histórias de vida, trajetórias, carreiras, como forma de compreender melhor a formação do professor, sua prática pedagógica e a vida nas escolas. Na sequência explicita-se o entendimento sobre as noções de *habitus*, *habitus* professoral, campo e capitais, aproximações teórico-metodológicas possibilitadas a partir da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu e seus interlocutores.

### 2.1 A VIDA DOS PROFESSORES NA PESQUISA EDUCACIONAL: TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DOCENTES.

As pesquisas educacionais brasileiras sobre formação e profissão docente passaram por diferentes fases e elaborações teóricas. Nóvoa (1995) ressalta que as pesquisas pedagógicas passaram por fases que privilegiaram desde as características de um bom professor, às que davam extrema importância à dimensão técnica da ação pedagógica. Posteriormente, a partir dos anos 1990, emergiram com maior vigor os estudos que procuraram dar protagonismo aos agentes do cotidiano escolar e dar ouvidos às suas vozes, produzindo um conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, na possibilidade de compreendê-lo como pessoas e profissionais (NÓVOA, 1995). Há também nesta fase uma ênfase nos saberes docentes que provém de diversas fontes (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991), ressaltando-se aqui que, dentro da área de Educação Física também existiu um movimento de produções neste sentido.

Os estudos no campo da Educação Física objetivaram compreender a vida dos professores das escolas, sendo os objetos mais importantes: a compreensão de como se constituem os saberes docentes (LOCATELLI; FERREIRA NETO; DOS SANTOS, 2003), as trajetórias biográficas dos professores (FIGUEREDO, 2004), entre outros.

Para Maria Aparecida de Souza Silva (2008) estas propostas são de grande relevância, dentre outras coisas, pela valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários ao exercício profissional e pela introdução de uma abordagem teórico-metodológica, que resgata a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida.

As pesquisas educacionais da atualidade, principalmente sobre formação e profissão docente, têm tentado vislumbrar as histórias de vida, trajetórias profissionais, carreiras, conhecimentos ou saberes dos professores como importante fonte de informação sobre a prática profissional docente, formação, produção da profissão e como um meio de produzir um conhecimento próximo da realidade do contexto escolar, que faça sentido para esses agentes.

Segundo Nóvoa (1995), estas novas abordagens vieram em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o “eu profissional” e o “eu pessoal”.

Nunes (2001) afirma que a investigação dessa temática na pesquisa educacional brasileira foi sendo desenvolvida em compasso com uma tendência internacional relacionada às pesquisas sobre o ensino e sobre os docentes.

Fiorentini (1998) mostra a tendência crescente das pesquisas em procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Segundo o autor, de uma valorização quase exclusiva do conhecimento que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A prática dos professores passou a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada.

A partir de 1990 há uma busca por novos enfoques e paradigmas para se compreender a formação, prática e os saberes docentes, embora tais temáticas na década de 1990 eram pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores brasileiros (NUNES, 2001).

No cenário de investigações pedagógicas brasileiras se constatou um aumento significativo no uso das metodologias de histórias de vida como constata Bueno *et al* (2006) em um mapeamento de trabalhos da área de Educação no período compreendido entre 1985 e 2003, que privilegiava os temas da formação de professores e profissão docente. Para esta autora este movimento colaborou para uma renovação nas pesquisas com e sobre os professores, bem como o surgimento de temáticas novas como a profissionalização e identidade docente.

Na busca por outros paradigmas para se compreender os vários aspectos da educação, há cada vez mais a compreensão no campo educacional de que a construção do trabalho docente constitui-se como um processo em permanente formação e transformação que remete à relação não só com a formação inicial, e com o desenvolvimento na profissão, mas também com as experiências ao longo de sua vida. Tardiff (2002) afirma que essa formação começa antes da universidade, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional.

Alguns estudos evidenciam também, que o desempenho profissional vincula-se fortemente ao contexto específico das práticas pedagógicas (ALMEIDA; FENSTEISEIFER, 2007; FARIA *et al.*, 2010), ou seja, que a constituição da prática docente, está relacionada com a realidade complexa do contexto escolar e que esse fazer pedagógico se modifica dependendo da relação que se estabelece nos vários campos de intervenção pelo qual o docente passa.

Neste viés, a prática docente está articulada às experiências e saberes incorporados e construída ao longo de sua trajetória de vida. No entendimento de Tardiff (2002), os saberes adquiridos durante a trajetória pessoal, sobretudo os adquiridos na socialização primária que acontece junto à família e escolarização, são preponderantes para compreender esses saberes vinculados à prática da docência.

A socialização primária, que acontece junto à família e escola durante a infância, segundo Bourdieu (2003), são influências marcantes na formação e prática do agente e os valores e padrões de pensar e agir extraídos daí conformam um *habitus* primário. A família e a escola são vistas como agências socializadoras distintas, mas ao mesmo tempo formam a estrutura de pensamento dos agentes, lhes dotam de patrimônios culturais que forjam a identidade do agente expressadas por meio da transmissão de uma base cultural, religiosa, econômica, de estilo de vida etc. Na teoria sociológica desenvolvida por Pierre Bourdieu compreende-se que, a ação pedagógica na primeira fase de formação forja um *habitus* primário que comanda o processo de estruturação de novos *habitus* produzidos dialeticamente em outras instâncias formadoras. O trecho abaixo ilustra de forma esclarecedora sua concepção (BOURDIEU, 2003, p. 72):

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das



mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante de reestruturação em reestruturação).

Quando Bourdieu problematiza a questão do gosto e dos estilos de vida (preferências ligadas à alimentação, vestimenta, gostos estéticos, músicas, lazer, cultura) ele afirma que existe um espaço de diferenças entre as pessoas segundo muitos princípios como o gênero, a etnia, profissão, capital econômico, cultural e acrescenta que essas diferenças objetivas se retraduzem em preferências distintas. Ou seja, a diferença de gostos e estilos de vida estão correlacionadas às condições de existência de um agente, às diferenças sociais (BOURDIEU, 1983c). Neste sentido, a ênfase na família novamente é ressaltada neste caso em que se articula o papel desta com relação a transmissão e incorporação de um capital cultural de uma forma espontânea e dissimulada, relacionadas à linguagem no seio familiar, a presença de aparatos culturais (livros, pinturas), aos estilos de vida etc.

Desta forma, pode-se compreender a prática pedagógica do/da professor/a atrelada à sua experiência de vida que dá contorno ao seu desempenho profissional. Alguns autores enfatizam uma continuidade maior que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências antes da profissionalização (RAYMONS *et al*, *apud* TARDIFF, 2002).

Belmira Oliveira Bueno em uma palestra ministrada no ano de 2006, na Universidade de São Paulo, intitulada “Viver a profissão, pensar a formação: contribuições dos estudos com histórias de vida”, faz uma síntese de seus textos publicados individualmente ou em co-autoria (BUENO *et al*, 1993; BUENO, 1995, 1996, 2002, 2003; SOUSA *et al*, 1996, CATANI *et al*, 2000), vários deles produzidos e desenvolvidos no grupo de estudos “Docência, Memória e Gênero” da FEUSP, em que expõe reflexões importantes sobre a utilização nas investigações, de histórias de vida, trajetórias e relatos autobiográficos. Para a autora, vários trabalhos que utilizam esta perspectiva de pesquisa apontam similaridades no sentido de que muitos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor têm origem em experiências da infância e na cultura escolar, elaboradas no contato e na socialização dos indivíduos com a própria escola. Embora pouco visíveis tais experiências não desaparecem da história do agente e permanecem atuantes ao longo da formação e na docência, nas relações com a escola e o conhecimento. Essas experiências por serem quase imperceptíveis nos modos de agir do indivíduo, são muitas vezes

ignoradas quanto ao seu papel na dinâmica dos processos por meio dos quais o professor constrói o ser e estar na profissão. Nas palavras da autora:

Tais experiências são em grande parte determinantes da escolha profissional, e enquanto elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual funcionam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores. Assim entende-se que as experiências que tomam lugar no início da escolarização alicerçam os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo, cumprindo papel crucial na formação docente, através das imagens que vão se formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social (BUENO, 2006, p.55).

Dominicé (1988, p.140) *apud* Bueno (2002) esclarece esse modo de pensar a formação argumentando que se deve considerar “a vida como espaço de formação”, ou seja, a história de vida perpassa pela escola, família, formação profissional e os momentos de educação só fazem sentido na história de vida.

Deste modo pode-se pensar a formação docente como uma formação que inicia muito antes da graduação, ou seja, na escolarização inicial, nas estratégias familiares, e que se estende ao longo da vida profissional. Neste viés compreende-se a formação desses professores de forma ampla incluindo as experiências escolares iniciais e na adolescência, opção e ingresso nos cursos de habilitação e o percurso profissional do professor.

Isto quer dizer que ao longo da história individual internaliza-se modos de ação, se é “marcado” pelas próprias trajetórias e produz-se referências, conceitos, significados e sentidos próprios para o agir, o pensar, num complexo e constante processo (ALMEIDA; FENSTENSEIFER, 2007).

Para Gimeno Sacristán (1999) a experiência passada é incorporada pelo agente e deixa pegadas, esquemas para ações posteriores, gerando uma base, já que não se parte do nada ao realizar uma ação, embora ao mesmo tempo a ação humana incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja imprevisível. As experiências são vistas como um capital que acumulamos ao longo da vida e servem como bases para a ação.

Improvizamos, ainda que partindo de experiências encaminhadas pelas marcas deixadas por outras ações. Então a ação, deve-se também a si mesma à aquilo que ocorreu no passado do indivíduo. As ações constituem-nos como pessoas, educam-nos porque carregamos a experiências das mesmas, criando nossa própria biografia de forma contínua.[...] A ação prolonga-se, pois, em outras ações e configura estilos de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais. Atualmente é

vigente a metodologia do estudo das histórias de vida dos professores como uma forma de compreender suas ações reconhecendo, assim, o sentido genético da prática da prática pessoal ancorada em sua biografia (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.71).

Partindo desta reflexão o autor (1999) complementa que a experiência não é nutrida somente da biografia pessoal, mas também de uma cultura compartilhada, pois não há um indivíduo sem história pessoal ou sem cultura compartilhada, sendo necessário ver as práticas em função da biografia pessoal e da história coletiva. Desta forma, a prática educativa é baseada em esquemas pessoais que revelam uma história e nas estruturas sociais que também possuem uma trajetória.

Neste sentido é essencial reconstruir a trajetória de vida do professor, captando as experiências e influências que deram origem nas definições de si, nas perspectivas sobre o trabalho docente, nas suas relações com o conhecimento e sobre a construção da sua prática pedagógica.

Investigar a trajetória de professores significa percorrer um trajeto em busca de todos os contextos relacionados às suas vivências, da compreensão de todo o processo de interação nos diferentes espaços e tempos vividos e nos quais estiveram inseridos, quais sejam: familiar, escolar e profissional que o professor traz consigo e que influencia sua prática. A prática é atravessada pelas ideias, valores, modos de pensar e agir de determinados grupos sociais os quais vivenciou em sua trajetória.

Segue-se aqui uma interpretação em direção ao quadro teórico de análise desenvolvido por Bourdieu, que propõe uma noção ativa dos agentes como frutos de suas experiências em uma trajetória individual e também como produto coletivo dos campos sociais nos quais está inserido. A trajetória pode ser entendida articulada ao conceito de *habitus individuais*, “que são produtos da socialização, constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos” (SETTON, 2000, p.65). O *habitus* seria o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para a reprodução dos produtos da história coletiva, as estruturas objetivas, sob a forma de disposições duráveis em todos os agentes submetidos aos mesmos condicionamentos e comungando das mesmas condições objetivas compartilham dos mesmos *habitus* e a classe social, enquanto sistema de relações objetivas, está relacionada com um *habitus* de classe como sistema de disposições parcialmente comum a todos os

submetidos as mesmas condições materiais de existência (BOURDIEU, 2003, p. 70-72).

Conforme este mesmo autor há uma relação entre as classes, o *habitus* e a individualidades. A história do agente é uma especificidade da história coletiva de seus grupos e classe, mas é possível perceber nos sistemas de disposições individuais, variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe sistematicamente organizadas nas diferenças que as separam e nas quais exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro da classe ou fora dela (BOURDIEU, 2003, p. 73).

Tardiff (2002) estuda as diversas fontes dos saberes docentes e a mobilização destes saberes para a ação professoral. Esse autor evidencia cinco fontes dos saberes docentes, incluindo entre eles os conhecimentos pessoais que são integrados a sua própria história de vida. Como outros saberes, identifica-se: os conhecimentos escolares integrados a vida docente pela experiência de escolarização; os conhecimentos provenientes da formação profissional; os conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares integrados a sua prática como ferramenta de trabalho; os conhecimentos oriundos da experiência de trabalho na escola, integrado ao seu trabalho através da socialização profissional.

Para Tardiff (2002) o saber dos docentes é um saber social, então o que o professor ensina e como ensina, transforma-se com o tempo e as mudanças sociais, o saber do professor é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional. A interação com a escola, na sala de aula e na interação com outros professores são elementos estruturantes da prática docente. Os professores se formam exercendo o ofício se deparando com situações cotidianas, tensas. Para o autor é fundamental o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento e das Ciências da Educação e Pedagogia, mas por outro lado ao professor também indispensável a sensibilidade sobre suas experiências. Esses saberes experienciais que vão se constituindo na prática, “não são saberes como os demais, são ao contrário, formados de todos os demais, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIFF, 2002, p.54).

No livro “Os professores e sua formação”, organizado por Antonio Nóvoa (1992), os autores defendem que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. Pode-se desta forma

afirmar, após analisar a importância de trazer os elementos da trajetória de vida do professor como forma de compreender vários aspectos da complexa formação docente, que há modos eficazes de obter estas informações no campo educacional por meio da voz do professor.

Para Goodson (1995) a importância de se resgatar a voz dos professores e consequentemente valorizar a subjetividade, reside em concebê-los como agentes de uma investigação, produtores de saberes e não mais como receptores de conhecimento produzidos por pesquisadores profissionais.

Vale ressaltar que ao investigar tais subjetividades, a partir do conceito de *habitus*, se busca mediar o pertencimento a um campo de ação e a lógicas práticas advindas de um espaço social, investigando também, portanto, a objetividade de disposições incorporadas.

Esse modo de abordagem das pesquisas que passam a reconhecer o professor como construtor de saber e fazer traz consigo a necessidade de se investigar os seus saberes de referência sobre seus modos de agir e pensar. Para Silva (1997, p.03) a análise destes saberes de referência que produzem o trabalho dos professores pode ajudar a compreender acerca dos fundamentos do trabalho docente, “seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional”, seja no sentido de colaborar para o processo de formação docente.

Há um conjunto de pesquisas na perspectiva com histórias de vida/pesquisa (auto) biográfica bastante presente no campo educacional brasileiro que faz a interface da história de vida como prática de investigação e de formação. Neste sentido, o fato de resgatar a voz do professor não serve apenas às pesquisas como fonte de dados, mas também como recurso formativo, ou seja, ao falar sobre sua prática docente os professores podem, com uma prática de mediação, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula e seus percursos pessoais e profissionais.

Na tese de Elizeu Clementino de Souza (2004) intitulada “O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores”, o autor pretendeu compreender as implicações das narrativas autobiográficas do itinerário escolar no processo de formação e autoformação de futuras professoras de Pedagogia. Ele concluiu que o processo permitiu às professoras em formação, por meio de suas experiências formadoras e recordações referências da trajetória de escolarização,

estabelecer outros sentidos ao trabalho escolar e construir potencializações sobre a sua própria prática. O autor, baseando-se em Josso (2002), traz importantes reflexões sobre a utilização de narrativas como elemento formativo:

Potencializadora de um trabalho formativo, porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação e da construção que o ator faz para o seu relato - oral ou escrito -, configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da auto-análise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação (SOUZA, 2004, p. 15).

Pode-se extrair das reflexões destes autores que as histórias que os professores trazem, além de terem significado para a pesquisa, também são reconhecidas por eles próprios, auxiliando na compreensão da sua trajetória pessoal e profissional a partir dos seus imbricamentos, permitindo-lhes, assim, tornar sua própria história de vida objeto de reflexão e fator de formação.

De uma maneira geral, a bibliografia em torno da temática é heterogênea, proveniente de vários campos do saber, com objetivos e metodologias distintas. Porém, mesmo por caminhos diferentes, têm em comum a história dos/as professores/as, suas vidas e experiências, o desenvolvimento profissional em diferentes lugares e contextos históricos.

A partir das contribuições teóricas de diversos autores, embora examinem a formação e prática docente de diferentes prismas, pode-se inferir que se converge no sentido de mostrar que a construção do trabalho docente constitui-se como um processo em permanente formação e transformação que remete à relação não só com a formação inicial, e com o desenvolvimento na profissão, mas também com as experiências ao longo de sua vida.

Seguindo esta linha de raciocínio, Tardiff, Lessard e Lahaye (1991) entendem os saberes dos professores como plurais e advindos dos diferentes campos percorridos na vida do docente em que se apropria de diferentes formas de saberes. Os saberes são plurais, pois as suas fontes são diferentes e também não há limite claro entre eles. Os saberes se relacionam dialeticamente, alguns se situam numa posição de exterioridade em relação à prática docente, como os saberes disciplinares, que não são definidos por eles, são frutos de uma tradição cultural e outros se referem aos saberes da experiência de vida, que os professores mantêm uma relação de interioridade. Então, o saber do professor está situado na interface entre o individual e o social.

Neste sentido os conceitos que nos ajudam a entender essa dialética entre individual e social, agente e estrutura, entendendo o professor como um agente fruto das relações estabelecidas entre os diversos campos sociais que participa durante sua trajetória e sua subjetividade são os conceitos de *habitus*, campo e capitais, elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, apontando para uma articulação das dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais (SILVA, 1998). Estes conceitos se tornam fundamentais para apreender a trajetória social dos professores.

Existem no campo educacional vários autores que utilizam de tais conceitos para abordar diversos objetos de estudo sobre a formação e práticas docentes, práticas escolares, trajetória escolares (MEDEIROS, 2007)<sup>3</sup>.

Marilda da Silva (2011), inspirada no conceito de *habitus*, desenvolve uma investigação em que aprofunda as maneiras de aprender a ensinar na sala de aula, baseada em estudos feitos por vários autores no Brasil, a partir dos anos 1990, cujo objeto de estudo são os saberes profissionais necessários ao exercício da docência. Estes estudos mostram a importância de considerar a prática pedagógica cotidiana de professores como espaço de formação e elemento estruturante da atuação pedagógica. O saber prático construído no exercício da docência não pode ser transmitido nem vivenciado no âmbito da formação teórica na Universidade justamente pela natureza prática deste tipo de saber e por que ele vai sendo elaborado nas contingências do ambiente de trabalho escolar.

Para esta autora, os professores e os estudantes são agentes que objetivam ações específicas no âmbito de suas práticas, que ocorrem em um mesmo ambiente, a sala de aula, mas são distintas entre si, ou seja, reproduzem maneiras de ser e estar no exercício de suas funções características, constituindo *habitus* específicos tal qual, *habitus* professoral e *habitus* estudantil. O futuro professor em formação na universidade tem uma prática de estudante, recebe informações teóricas sobre sua área de conhecimentos, vivencia experiências didáticas, desenvolve competências, faz relações com a realidade, mas sempre como aluno, tendo prática de estudante e

---

3 Verificar em Medeiros (2007). Em sua Tese de Doutorado intitulada “A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (1965-2004)”, a referida autora objetivou estabelecer o estado da arte na Educação com relação às contribuições do quadro teórico de análise desenvolvido por Pierre Bourdieu para as inferências no campo educacional. A autora destaca um significativo movimento de interesse na utilização do sociólogo na produção de conhecimento na área, revelado por meio do elevado número de teses e dissertações defendidas e publicações que empregam a teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

reproduzindo um *habitus* estudantil e não *habitus* professoral. Os professores tampouco praticam ações estudantis na sala de aula.

Os mestres não têm a função de memorizar conceitos em sala de aula, eles têm, sim, a obrigação de criar condições para que seus alunos o façam. Ademais, aqueles que ensinam têm como objetivo que os outros aprendam e, nesse particular, a diferença entre prática discente e prática docente é bastante evidente, já que aprendizes não precisam se preocupar, por exemplo, com o aprendizado do outro aprendiz quando estudam os mesmos conteúdos, no mesmo ambiente e na mesma hora. Então, o divisor de águas mostra a que veio: discentes não praticam exercícios de ensino na situação clássica de sala de aula, e professores não praticam práticas discentes em suas aulas (SILVA, p.352).

Pode-se extrair deste argumento que tanto professores como estudantes praticam suas funções a partir de um *habitus* específico e, sendo esse *habitus* uma objetivação da interiorização, são desenvolvidos de acordo com a posição de cada agente no campo social. Isto significa que o aluno em formação na universidade desenvolve um *habitus* estudantil e não o *habitus* professoral. Desta forma a autora interpreta que hajam duas formações, uma teórica na universidade e outra na sala de aula para atuação na qual o formando está se preparando, estruturando assim um *habitus* professoral.

Ainda que a autora separe o conceito em *habitus* professoral e estudantil, o que pode dar a entender que o *habitus* do professor é construído somente na prática do trabalho, ela está se referindo, quando define a noção de “*habitus* professoral”, especificamente a um conjunto de saberes de natureza prática, saberes que somente são construídos na experiência mesma do trabalho.

A autora não nega que durante a trajetória do indivíduo, no período de escolarização, por exemplo, se incorporam disposições que influenciarão os modos de ser, agir e pensar do futuro professor, mas essas disposições só serão deflagradas quando o indivíduo estiver atuando à frente da sala de aula.

Em síntese, alguns apontamentos desta autora auxiliam esta pesquisa como, por exemplo, a ênfase de que as experiências no trabalho, incluídas aí o espaço escolar e a sala de aula, são expressivas para a aprendizagem docente. Há conhecimentos e saberes que são construídos ao longo da trajetória docente nos espaços educacionais, destacando a relevância de se investigar a prática pedagógica no âmbito da formação de professores. O material empírico usado pela autora parte de pesquisas que empregam o recurso metodológico da história de vida, o que ilustra



a importância que se vem dando à narrativa de professores como fonte para investigação educacional.

Gimeno Sacristán (1999) é outro autor que se utiliza de orientações da teoria de Pierre Bourdieu em suas obras relacionadas à prática educativa. Em uma análise sobre a ação dos agentes no espaço educacional ele afirma que nas nossas ações partimos de toda bagagem cultural consolidada e acumulada sobre a atividade educativa, ou seja, das tradições e conhecimentos acumulados historicamente acerca do ato de educar produzidas pela sociedade, que ele denomina de prática ou cultura sobre a prática. “A prática é fonte da ação, e os caminhos geradores por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico” (Idem, 1999, p. 74). Pode-se extrair desta afirmação que, mesmo que a ação for ancorada no referencial social sobre a educação e que haja reprodução, ela possibilita também a autonomia da ação dos indivíduos e novas contribuições culturais.

A partir de Pierre Bourdieu, Gimeno Sacristán (1999, p. 82) afirma que:

A soma das ações individuais do ensino ou da educação não nos dá uma determinada realidade prática, pois esta não é explicada somente por elas. Tampouco a realidade social é esgotada na representação de papéis preestabelecidos sem que o ator, por seu lado introduza originalidades nos mesmos. Não há lugar nem para o idealismo voluntarista, nem para o materialismo determinista de caráter positivista. É preciso evitar o realismo da estrutura do objetivismo, como diz Bourdieu (1991, p. 91), sem cair no subjetivismo que ignora a necessidade e o caráter inapelável do social que está aí e nos constitui. As práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas.

Nestas proposições, percebe-se a intenção do autor em olhar os processos de estabilização das ações na prática educativa por meio do conceito de *habitus*, como uma mediação entre o indivíduo que age dentro de estruturas definidas, mas com margens que precisam ser fechadas pessoalmente. É reproduzidor, apesar de ser em processos de reconstrução contínua, em especial quando há acontecimentos que não admitem velhas respostas e que exigem adaptação (SACRISTÁN, 1999).

Após expor as ideias de alguns autores que se baseiam nos conceitos de *habitus* no campo da Educação, demonstra-se em alguns aspectos a fertilidade de olhar, a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu, objetos científicos próprios da Educação.

Em síntese, nesta primeira seção foi proposto discutir os processos formativos de professores de modo ampliado, vivenciados nas trajetórias pessoais e profissionais desses agentes, por meio de suas experiências em diversos espaços sociais. A formação é entendida como um caminho, um percurso que não é exclusivo da formação inicial, e que se inicia muito antes, não terminando tampouco ao concluir a graduação, prolongando-se sim por toda a trajetória social de um docente que constrói sua prática educativa a partir do produto dessa trajetória, inclusive do campo escolar.

Pode-se compreender a prática docente, sua maneira de pensar, ser e estar na profissão a partir do conceito de *habitus* como produto da posição ocupada e a trajetória social do agente. Desta forma no próximo item serão abordados os conceitos de *habitus*, campo, capitais e *habitus* professoral a partir das considerações de Pierre Bourdieu e seus interlocutores.

### 2.1.2 A TEORIA PRAXIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU E A TRAJETÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES

Pierre Bourdieu foi além do paradigma do campo das Ciências Sociais e da própria Filosofia, sua formação inicial, relacionada à dicotomia indivíduo/estrutura, objetivo/subjetivo, macro/micro e fazendo uma ruptura que tinha como intenção estabelecer uma compreensão dialética do mundo social. Para analisar as realidades sociais de forma dialética, Bourdieu (1990) propôs o que chamou de teoria praxiológica, buscando escapar da polaridade do determinismo da estrutura, e da liberdade do sujeito, proposta pelo Existencialismo *sartriano*. Ele criticava as oposições que polarizavam algumas correntes teóricas e autores importantes para explicação do mundo social. Seria então necessário superar falsas dicotomias que opõem certas teorias, por exemplo, o estruturalismo (teoria objetivista) e a fenomenologia (teoria subjetivista), e pensar sempre as diferentes contribuições que um determinado autor oferece, seus métodos e suas ideias como pontos de referências (BOURDIEU, 1990a).

Para as teorias objetivistas, como o estruturalismo, os agentes e suas representações são reflexos ou até mesmo produto das estruturas, não exercendo nenhum efeito/ação sobre elas. Em oposição a esta visão da realidade social que confere o peso no papel das estruturas sociais, tem-se, por exemplo, as teorias subjetivistas, como a fenomenologia, em que, o sujeito e suas interações

desempenham importante papel na construção das estruturas mentais e na construção do mundo social. Eles deslocam a análise da realidade para o sujeito (BOURDIEU, 1990a).

Evitando explicações polarizadas, Bourdieu reconhece a existência e o papel das estruturas sociais e procura resgatar, também, a noção ativa do agente social e das estruturas mentais, que as teorias objetivistas haviam descartado. De acordo com o autor, as estruturas sociais por si só não determinam a vida em sociedade. A dimensão individual, o agente social não é uma simples consequência das determinações da estrutura social. Incorporamos regras e normas sociais, mas existem aspectos de nossas condutas que não são previsíveis. É como um jogo em que sabemos as regras e o seu sentido, mas que também podemos improvisar com certa dose de criatividade.

O autor forjou então alguns conceitos chave, tais como *habitus*, campo e capitais, para explicar a produção da realidade social. O *habitus*, recuperando a noção ativa do agente social, realiza uma mediação entre o agente e a sociedade, as relações objetivas e os comportamentos individuais. Já o conceito de campo procura reorganizar os aspectos das estruturas sociais nos diversos espaços sociais. Deste modo estes dois conceitos são relacionais e serão descritos nesta seção.

Bourdieu construiu uma teoria da prática de forma dialética que busca expressar a premissa da *interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade* (BOURDIEU, 2003, p. 53 grifos do autor). Para isso reinterpretou o conceito de *habitus* que se traduz como a interiorização das condições históricas e sociais ao longo da trajetória de um agente social. O *habitus* é forjado na apreensão em forma de regularidades das estruturas sociais e da posição de origem do agente, produzindo um sistema de disposições<sup>4</sup> duráveis que orientam a ação e as representações.

O *habitus* pode ser definido a partir das palavras de Pierre Bourdieu como:

Um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e

---

4 Para Bourdieu a palavra “disposição” designa o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de estrutura, bem como uma maneira de ser, um estado habitual, predisposição, tendência, propensão (BOURDIEU, 2003, p. 53).

coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2003, p.53).

Pode-se extrair desta afirmação que as práticas são expressões do *habitus*. O conceito realiza então a mediação entre práticas individuais e o plano das estruturas, visando escapar da noção de ação como efeito mecânico de causas externas ou como ação livre e consciente. As ações, desta maneira, não são produto de estratégias conscientes ou obediência a regras e sim da relação entre um *habitus* e os estímulos de um campo. O agente tem internalizado, o sentido do jogo, o que o faz conhecer as regras e poder jogar, mas não de forma preestabelecida. O agente joga conhecendo o jogo, uma compreensão prática, mas, também, joga improvisando, criando a partir de suas referências. Portanto, não se pode prever a ação de forma mecânica.

O *habitus* é um sistema de disposições, de tendências incorporadas pelos agentes, por meio da especificidade do processo de socialização percorrido por ele que, relacionado a uma inserção social, o levaria a agir, pensar e sentir de determinada forma. Essas disposições são estruturadas, por estarem presentes numa estrutura social, e estruturantes nos agentes por predisporerem os mesmo a certas práticas e representações. Apesar de internalizar as representações da estrutura social, age sobre elas, não sendo apenas o seu reflexo ou resultado mecânico dos condicionamentos sociais. Esta tendência que se tem para agir de certa forma não significa, contudo, que sempre se faça o que se espera ou a mesma coisa. Os agentes improvisam, elaboram novas estratégias diferenciadas, de acordo com uma infinidade de esquemas, o *habitus* tem uma plasticidade frente às ações, mas ao mesmo tempo é regular.

No entendimento de Nascimento (2007, p. 20) “a trajetória de incorporação de um *habitus* envolve a história desse agente na dialética com as condições de produção destas disposições”.

Sendo um entendimento dialético do mundo social, o conceito de “*habitus*” recupera a dimensão individual e simbólica dos fenômenos sociais, a dimensão do agente que interage com a realidade social, não sendo apenas o resultado de suas determinações, nem, por outro lado, determinando-a. As estruturas mentais sofrem condicionamento social. Existe uma dimensão do social que está inscrita no indivíduo e que é compartilhada com os outros agentes, em um grupo ou classe social, categorias, percepções que orientam as condutas e que as tornam significativas. É o

“*habitus*”, este princípio gerador de práticas, de ações no mundo, fundamento da regularidade de condutas (ARAUJO et al, 2009).

Para Bourdieu (1983a), o *habitus* é incorporado nos variados espaços sociais em um processo de socialização familiar, escolar, profissional, como espaços que vão criar disposições que orientam as práticas dos agentes. Por isso mesmo é produto da posição e da trajetória dos agentes (BOURDIEU, 2005). A incorporação do *habitus* também é ressaltada por Nogueira e Nogueira (2004, p.33) quando afirmam que os agentes agem orientados por um *habitus*, que refletiria:

As características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados, destacando a importância do aprendizado passado que estaria no princípio do encadeamento das ações, portanto a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social.

O *habitus* sendo produto de uma história incorporada, história feita natureza, “um ter que se tornou ser”, tende a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo, garante a presença de experiências passadas assimiladas pelos sujeitos em forma de disposições (BOURDIEU, 2003, p. 70). “Ele é um conhecimento adquirido, é também um *haver*, um capital [...] O *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada quase postural” (BOURDIEU, 2000, p. 61).

Para Bourdieu a socialização primária, aquela que acontece junto à família e o meio social de origem são determinantes na conformação do *habitus*, como dito anteriormente, pois influenciam todo o sistema de disposição adquirido posteriormente pelas outras instâncias socializadoras, como a escola por exemplo. As estruturas do *habitus* adquiridas na primeira fase de formação, que conformam um *habitus* primário, comandam o processo de estruturação de novos *habitus*.

É interessante notar que na afirmação acima, Bourdieu dá uma conotação de reestruturação do *habitus* ao longo trajetória pessoal e profissional dos agentes, mesmo havendo graus de sedimentação fortes em algumas ações pedagógicas ou o que se pode chamar de relativa irreversibilidade de algumas disposições.

O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, sentir, fazer e pensar, que leva a agir de determinada forma, uma espécie de matriz cultural internalizada. Essas disposições, atitudes/princípios inconscientes de ação, percepção e de reflexão, são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais no processo de socialização. Elas são duráveis e transferíveis e funcionam como um

princípio gerador e organizador de práticas e representações. Nessa perspectiva, o *habitus*, assim adquirido pelo agente social, constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (BOURDIEU, 2003).

É possível captar certa homogeneidade no *habitus* dos agentes a partir da observação de ações e representações de grupos sociais que partilham disposições semelhantes, pois foram submetidas à condições de existência parecidas, mas também é possível verificar certas singularidades presentes nesta homogeneidade, como explica Wacquant (2004, p. 04) quando aborda os princípios de individuação e de sociação:

Sociação porque as nossas categorias de juízo e de acção, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.); individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas.

Além de um *habitus* de classe, como denomina Bourdieu, que são as disposições duráveis parcialmente comuns a indivíduos submetidos aos mesmos condicionamentos, há um *habitus* individual, que se reflete nas singularidades dos agentes, pois nenhuma trajetória é irreduzível a outra possibilitando aos agentes forjar uma infinidade de esquemas.

No entendimento de Philippe Perrenoud (1993), sociólogo da Educação que articula em suas reflexões a formação e prática de professores e o conceito de *habitus*, define este como uma “gramática geradora de práticas”, um sistema de esquemas que orienta tanto a improvisação, as condutas inconscientes ou rotineiras como as ações planejadas, a elaboração de novas estratégias didáticas, metodológicas ou a realização de modelos didáticos elaborados por outros. Porém, para ele, a prática pedagógica em si não é uma concretização de modelos ou métodos aprendidos e nem uma prática totalmente racional, controlada e consciente como costumam afirmar.

As ações pedagógicas são expressões do *habitus*. O professor lida com as situações na escola a partir de um conjunto de esquemas de ação, percepção, avaliação e pensamento que regulam tanto as ações improvisadas, intuitivas, as relações afetivas, os interesses e os preconceitos, como as práticas de construção e organização de um plano de aula por exemplo. Vale salientar que mesmo que o

docente traga consigo o plano de aula, há muitas interações, solicitações, interrupções que exigem micro decisões que advêm do senso prático do professor, por isso mesmo do *habitus*.

É aí que intervém outra propriedade do *habitus* como um conjunto de esquemas que permite engendrar variadas práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem se constituir em princípio explícito (BOURDIEU, 2003).

É um sistema de disposições duradouras que integrando as experiências passadas, funciona em cada momento, como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a realização de tarefas diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (BOURDIEU, 2003, p.57).

O *habitus* articularia então as ações conscientes e inconscientes, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades (PERRENOUD, 1993, p. 24).

Com este conceito, afastamo-nos da imagem da ação como construção racional e refletida; mas distanciamos-nos igualmente de uma concepção da ação como implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório acabado. O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto (PERRENOUD, 1993, p. 36).

Para Bourdieu (1983a) embora o *habitus* seja um sistema engendrado no passado orientando a ação presente, é um sistema aberto, sujeito a novas experiências e em constante reformulação, ou seja, o *habitus* não é destino. Nós modificamos, incorporamos modos de percepção e ação conforme as situações novas, as transformações nos diversos campos sociais que percorremos. Esses ajustamentos levados a cabo pela necessidade de adaptação a situações novas podem levar a transformações duráveis no *habitus*.

Como sublinha Wacquant (2004, p.04), o *habitus* nunca é uma réplica de uma única estrutura social, mas um conjunto dinâmico “de disposições sobrepostas em camadas que agrava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa”.

Ao considerar que o indivíduo é produto de sua trajetória onde perpassa por diferentes espaços de socialização, é possível afirmar que o *habitus* é compreendido como a incorporação de um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo ao longo desse processo de socialização. Apesar disto o *habitus* não é

permanente, fechado, podendo ser reconfigurado, obtendo rupturas que vão depender da relação entre o agente e os campos que passará em sua trajetória.

Em síntese Bourdieu (1992, p.108) afirma que “o *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”.

Pelo fato de que as disposições inculcadas pelas condições objetivas engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e de certa maneira pré-adaptadas a suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos. Através de uma sabedoria prática o agente sabe “isso é para mim”, o que é razoável, o que é possível e impossível. As práticas se expõem a receber reforço negativo quando o meio no qual elas se defrontam está distante daquele ao qual estão ajustadas. Porém a maioria das pessoas estatisticamente são levadas a reencontrar as circunstâncias em acordo com as quais seu *habitus* foram gerados e assim ter experiências que reforçarão as suas disposições (BOURDIEU, 2001; 2003).

O *habitus* como sistema de disposição de ser e de fazer constitui uma potencialidade, um desejo de ser que, de certo modo, busca criar as condições de sua realização, portanto a impor as condições mais favoráveis ao que ele é. Salvo algum transtorno importante (por exemplo, uma mudança de posição), as condições de sua formação são também as condições de sua realização. Todavia, em todo caso, o agente faz o que está em seu alcance para tornar possível a atualização das potencialidades inscritas em seu corpo sob forma de capacidades e de disposições moldadas por condições de existência. Inúmeras condutas podem ser compreendidas como esforços para manter ou produzir um estado do mundo social ou de um campo que seja capaz de oferecer a essa ou aquela disposição adquirida (BOURDIEU, 2001, 182-183).

Cabe destacar que nem sempre o *habitus* se ajusta perfeitamente às condições objetivas. Esse ajustamento é frequente, mas não universal, podendo o *habitus* não se adaptar às situações ou ser coerente. Isso acontece quando as disposições se enfraquecem por falta de atualização, quando há uma defasagem entre as condições objetivas e as disposições incorporadas tornada possível pela própria transformação ou crise de uma condição objetiva ou quando um agente ocupa uma posição que exige disposições diferentes das suas (BOURDIEU, 2001).

Assim o *habitus* passa a se defrontar com condições de atualização diferentes daquelas em que foram produzidas (...) Observa-se então *habitus* dilacerados entregues à contradição e divisão contra si mesmo, geradora de sofrimentos, parecem corresponder a posições contraditórias, tendentes a



exercer sobre seus ocupantes "duplas constrições" estruturais (BOURDIEU, 2001, p. 196).

Outro ponto a ser considerado e que é destacado por Wacquant (2004), trata da ressalva sobre o conceito de *habitus*, no sentido de que o mesmo pode ter falhas ou momentos críticos, dizendo respeito a um desajustamento entre ação e o meio e que pode favorecer processos de mudança. Nas afirmações deste autor,

Pode constituir um dos principais impulsionadores de mudança econômica e inovação social – o que confere à noção de Bourdieu uma grande afinidade com as concepções neoinstitucionalistas de racionalidade limitada e de preferências maleáveis, como na teoria da regulação (WACQUANT, 2004, p. 05).

É como princípio mediador entre agente e estrutura, produção social dos agentes e suas lógicas de ação, que se faz pertinente utilizar o conceito de *habitus* para analisar a relação entre o professor (agente) e a incorporação de disposições ao longo de sua trajetória pessoal e profissional que se relacionam com sua formação e prática docente. Resgatar fatos/elementos biográficos e tentar recriar o envelhecimento de experiências que estão na raiz das disposições do professor e que fundam suas práticas.

O conceito de *habitus* permite compreender a constituição do trabalho docente de forma ampla e não apenas restrita a um único espaço de formação, como, por exemplo, a formação inicial, deste modo entende-se que existem outros espaços tão importantes quanto este que também formam o docente e que refletem em sua prática.

O *habitus* se torna elemento importante para entender a mediação entre a estrutura e prática docente. Pode-se compreender a prática docente como a exteriorização de disposições interiorizadas ao longo de sua história de vida e que as experiências novas agregam novas características ou rupturas parciais no *habitus*.

Setton (2002, p.61) mostra que o *habitus* é um conceito fértil para se pensar as “características de uma identidade social, de uma experiência biográfica”. Neste caso pode-se afirmar que o conceito é pertinente para analisar o ser e estar na profissão, a partir da análise da trajetória social de docentes.

Porém, é importante ressaltar que o *habitus* não é um conceito que por si só gera a ação. Wacquant (2004) usa uma metáfora indicando o *habitus* como uma mola que necessita de gatilho, ou seja, não se pode desconsiderar os mundos sociais particulares ou os “campos” no interior dos quais evolui. Wacquant (2004, p. 05), com base em Bourdieu (2000), afirma que “uma análise da prática requer uma tripla

elucidação da gênese e estrutura sociais do *habitus* e do campo e das dinâmicas de sua confrontação dialética”.

Para Bourdieu o gerador da ação está na relação entre o *habitus* e o campo, da mesma forma que a prática profissional vincula-se aos campos de intervenção, ou seja, o professor adapta, transforma sua prática às exigências objetivas de um campo específico. O *habitus* se ajusta em função das necessidades inerentes às situações novas e inesperadas. Modifica-se, incorporam-se novos modos de percepção e ação conforme as situações e ao percorrer diversos campos sociais.

A prática, portanto, se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação ou campo social. Ou seja, age-se a partir de estímulos conjunturais de um campo.

No entendimento de Setton (2002), a teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, escapa da noção de que a ação constitui um efeito imediato da coerção de causas externas e pressupõe uma relação *dialética* entre indivíduo e sociedade que seria:

[...] uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura (SETTON, 2002, p.64).

O campo pode ser visto como um espaço social relativamente autônomo o qual obedece a regras e princípios de regulação das relações entre os agentes sociais que lhe são próprios e que podem variar segundo sua natureza (SILVA, 1998). É característico do campo ser um espaço que possui hierarquias, lutas e disputas, por bens simbólicos e posições sociais que se baseiam em certas formas de prestígio ou de poder (BOURDIEU, 1983d).

Pierre Bourdieu criou a noção de campo para substituir a de sociedade como um conjunto integrado e sistêmico, mas ao contrário é constituída por microcosmos sociais dotados de autonomia com lógicas e interesses próprios irredutíveis a outros campos. Embora haja leis sociais particulares que regem cada campo, há leis de funcionamento comuns a todos eles e a cada descoberta de funcionamento de um campo específico auxilia na interpretação de novos campos (BOURDIEU, 1983d). Há uma autonomia relativa do campo, embora as lutas sejam próprias de cada um, o seu resultado externo ao campo influencia nas relações de força interna.

Compreende-se então que os campos são dotados de mecanismos próprios e com propriedades que lhes são particulares, existindo diversos no espaço social,

como o campo da moda, o campo científico, religioso, artístico, educacional, da literatura etc. No interior de cada um existem lutas, disputas entre agentes no que é específico e considerado legítimo de cada campo, disputas por manutenção ou obtenção de posições (poder), lucros em forma de capital social específico.

Em uma análise de alguns elementos fundamentais da noção de campo Bernard Lahire (*apud* CATANI, 2011) baseado em Bourdieu afirma que o campo é um microcosmo incluído no conjunto do espaço social. Nele há uma estrutura de posições com diferentes agentes ocupando estas posições e engendrando lutas que se baseiam na apropriação ou redefinição de capitais específicos ou legítimos de cada campo, onde há uma distribuição desigual de capitais que definem a estrutura do mesmo entre dominantes e dominados. Esta estrutura é resultado de um estado de relação histórica entre as forças, agentes ou instituições, presentes no campo.

Para Bourdieu (1983d, p.89) o que define um campo entre outras coisas é através da “definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos”. E essas lutas envolvem interesses diversos, não exclusivamente econômicos e são específicas de cada campo.

Os agentes estão localizados em determinados campos e procuram ajustar-se às suas lógicas específicas ou regras que são necessárias para participar destas disputas ou do jogo e que mantém o campo em funcionamento. Para Bourdieu (1983d, p.29):

Para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo e dos objetos de disputa.

Para cada campo social há um *habitus* correspondente onde cada agente deve tê-lo incorporado para poder jogar o jogo e acreditar nele (*illusio*), ou seja, agentes que estejam motivados a jogar o jogo. O agente é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo (LAHIRE, 2002 *apud* CATANI, 2011).

A distribuição desigual de capitais e as relações de força entre agentes ou instituições definem a estrutura do campo. Esta estrutura está na origem das estratégias engendradas pelos agentes.

Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou

a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 1983d, p. 90).

Os agentes que detêm o monopólio dos capitais legítimos do campo, “fundamento de poder ou de autoridade específica”, tendem a possuir estratégias de conservação, defesa da ortodoxia, enquanto que os que possuem menos capital, geralmente os novos integrantes do campo, tendem às estratégias de subversão, de heresia (BOURDIEU, 1983d, p.90).

As estratégias dos agentes se orientam em relação à qual posição ocupam no interior do campo e suas práticas vão no sentido de maximizar os lucros, havendo uma propensão de investir em um determinado capital, acumulando-o (ORTIZ, 1983). Porém “essas estratégias de maximização de lucro específico não são conscientes nos agentes, elas são o resultado da relação inconsciente entre um *habitus* e um campo” (BOURDIEU, 1983d, p. 94).

De acordo com Bourdieu (1983d), para além das lutas travadas, há um interesse na existência do campo, uma espécie de cumplicidade entre os agentes naquilo que o constitui, o jogo, os objetos que merecem ser disputados.

Esses bens que estão na origem das estratégias dos agentes em um campo são denominados por Bourdieu de capitais, citando-se como exemplo de capitais o capital cultural, econômico, social e simbólico. Cada campo concede importância diferenciada para cada tipo capital e cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada que inclui estes capitais.

O capital social “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2007b, p. 67). Entende-se como uma rede estável de relações sociais em que o agente pode usufruir de benefícios materiais e simbólicos desde sua posição ou gerar para outros membros. Estas relações estão articuladas ao pertencimento a um determinado grupo que compartilham certas propriedades em comum e ligações estáveis.

Outro aspecto do capital social está relacionado à quantidade e à qualidade de recursos do grupo. De acordo com Bourdieu (2007b, p.67), “o volume de capital social de um agente individual depende tanto da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar como do volume das diferentes formas de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes a quem o indivíduo está ligado”.

A reprodução do capital social é o próprio produto do trabalho em tempo e esforços, de série de trocas, para manter estas relações estáveis e seus benefícios. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do capital social sobre os benefícios revertidos para os agentes e famílias decorrente da participação em determinados grupos, seja maximizando os rendimentos econômicos, do capital social, dos investimentos escolares em formas simbólicas ou materiais.

O capital econômico é diretamente convertido em dinheiro e resulta de direitos de propriedades, terras, bens materiais, patrimônios transmitidos por herança. Por meio de estratégias específicas, econômicas, culturais e de relações sociais esse capital é reproduzido e ampliado.

O capital cultural foi elaborado inicialmente por Pierre Bourdieu para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças de diferentes grupos sociais, relacionando o “sucesso” ou o “fracasso” escolar, os benefícios obtidos através da escola como os diplomas, a uma herança familiar distribuída desigualmente, o capital cultural, se opondo a explicações que consideravam este processo como um “dom natural” das pessoas. A posse deste capital permitiria uma trajetória escolar designada ao sucesso aparentemente “natural”, sem grandes esforços, legitimando, pela via da escola, uma herança familiar, que é o capital cultural transmitido aos filhos nas famílias de classe social favorecida, que facilitaria a aprendizagem e o desempenho nos códigos e conteúdos veiculados na escola. Pode-se compreender que para Bourdieu a família tem um peso preponderante na acumulação de capital, não somente o capital cultural, mas outros tipos de capitais, e na transmissão destes através das gerações.

O capital cultural compreende tanto componentes objetivos, externos ao indivíduo, tais como os diplomas e os bens culturais, como também componentes que passam a fazer parte do próprio indivíduo, sua singularidade biológica, “um ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 2007a, p. 75). Desta forma Pierre Bourdieu (2007a, p. 74) distingue os três estados do capital cultural, incorporado, objetivado e institucionalizado:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

O capital cultural incorporado é ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A sua acumulação demanda um investimento em tempo e esforço pessoal para sua assimilação e a sua transmissão pode ser altamente dissimulada através da transmissão familiar conformando um *habitus*. A simples presença de objetos, no ambiente familiar como coleções de pinturas, instrumentos (capital cultural objetivado) funciona como ação educativa de forma dissimulada. Por conformar um *habitus* com aparência “natural”, o capital cultural tende a funcionar como capital simbólico (BOURDIEU, 2007a).

O capital cultural objetivado pode ser adquirido na forma de bens culturais, instrumentos, máquinas, livros, objetos decorativos e guarda uma relação com o capital cultural incorporado na medida em que esses objetos culturais necessitam de uma apropriação para poder usufruí-los ou utilizá-los. A outra relação é com o capital econômico para poder obter esses bens. O capital objetivado só se torna válido para lutas empreendidas nos vários campos se for apreendido pelo agente e utilizado como objeto de disputa (BOURDIEU, 2007a).

O capital cultural no estado institucionalizado alude a uma objetivação do capital cultural incorporado na forma de títulos, diplomas, cargos que possuem direitos legais. Por meio do diploma há o reconhecimento institucional do capital cultural do agente. O grau de investimento na trajetória escolar está vinculado ao rendimento provável que se pode obter com os títulos. Os rendimentos e lucros oferecidos pelos títulos estão articulados ao acesso fácil ou mais difícil a ele, quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização (BOURDIEU, 2007a).

Outro fator relacionado aos diplomas, é da relação do campo escolar com o campo econômico. O rendimento dos diplomas exige não só a sua obtenção, mas a quantidade de capital social e econômico acumulados pelo agente e que pode ser mobilizado para garantir o máximo rendimento de seu certificado (BOURDIEU, 2007a).

O capital simbólico está relacionado ao prestígio possuído por um agente social em um determinado campo. Refere-se à percepção do agente pelos demais e é geralmente articulada à posse de outros capitais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Após a explicitação dos conceitos de *habitus*, campo e capitais, realiza-se uma reflexão articulada com a formação e prática docente e um esboço do conceito de *habitus* professoral.

Utiliza-se das reflexões de Setton (2011) e Silva (2005) sobre *habitus* professoral ou docente para problematizar a formação e prática docente a partir do conceito de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu, autor utilizado pelas duas autoras em seus trabalhos.

O *habitus* professoral é forjado tanto na trajetória pessoal como na profissional. Inclui as experiências formadoras ao longo da vida e também no próprio espaço escolar.

O docente ao longo de sua trajetória pessoal, nos processos de socialização, por meio da interação e influências de várias matrizes culturais de variados grupos ou campos sociais, onde família e escola ocupam um lugar privilegiado, incorporou um conjunto de representações, modos de pensar e fazer, sistema de disposições duradouras que configuram um *habitus* que orientam sua prática docente. Em sua trajetória profissional, na medida em que entra em contato com o campo escolar, interage com outros agentes ali presentes e com a estrutura desse campo particular. Essas experiências adquiridas nas interações são articuladas com o aprendizado passado incorporando e modificando seus esquemas de pensamento e ação que vão orientar também a prática docente e que constitui um *habitus* professoral.

Setton (2011) interpreta o *habitus* e o *habitus* docente agregando a noção de híbrido para se pensar a socialização na contemporaneidade e particularmente no Brasil, vista como um processo de influências múltiplas e plurais de diferentes matrizes culturais. Para construir essa noção a autora se aproxima de algumas conceitualizações de Bernard Lahire, como o homem plural, que age e pensa de acordo com uma multiplicidade de referências culturais, muitas vezes incoerentes e contraditórias, na sociedade atual. Setton (2011) considera expressivo o termo plural, podendo ser considerado como um adjetivo do *habitus*, como um encontro ou enfrentamento de variadas referências, mas prefere usar o termo híbrido explicitando uma amálgama, uma mistura realizada pela vivência e conjunção de matrizes culturais díspares ou até mesmo contraditórias.

Entretanto a autora crítica este mesmo autor quanto à sua posição em relação à ineficiência do conceito do *habitus*. Diferentemente dele, ela considera o conceito fértil para se pensar as formações identitárias pessoais e grupais na contemporaneidade, por isso fundamenta a hipótese de que é preciso compreender o *habitus* docente de forma atualizada, como um “processo amplo, complexo, e

estruturado com base na multiplicidade de experiências formadoras, que resulta em *habitus* composto por disposições híbridas” (SETTON, 2011, p.179).

Setton (2011) defende a ideia de que *habitus* é um conjunto de disposições híbridas constituídas a partir de um espaço plural em que ocorrem influências de muitas matrizes de cultura, como: escola, família, escola de formação, as mídias, as religiões, os grupos de pares etc.

É pertinente o pensamento de Setton (2011) quando coloca que os espaços de socialização de nossa sociedade são plurais e que, portanto, o agente professor está sujeito a forjar disposições híbridas do *habitus*, ou até mesmo disposições sincréticas, perdendo algumas características e obtendo outras numa relação dialética com os diversos campos, sendo difícil a sua previsão, pois é um processo criativo que envolve as situações práticas e circunstâncias sociais, políticas, religiosas, escolares que não são iguais para todos. Por isso:

Não há um único *habitus* docente, há o resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um. Assim é possível pensar o *habitus* de muitos docentes brasileiros que vivem em formações de cultura diferenciadas, modernas ou tradicionais (SETTON, 2011, p. 180).

Cabe destacar então conforme as reflexões de Setton e de Bourdieu, que os agentes são singulares e plurais. A vivência social é complexa e admite que se incorporem disposições advindas das regularidades ou homogeneidades do mundo social, onde os grupos dispostos aos mesmos condicionamentos apresentarão semelhanças, tendências. Entretanto, é preciso pensar que todo agente que tem trajetória social irreduzível a outra, percorre diversificados campos de socialização, estando assim exposto à influência de matrizes de cultura diferenciadas.

Podem ser verificadas práticas parcialmente homogêneas entre os agentes que caracterizam a profissão docente. A escola é uma estrutura estruturante. O *habitus* professoral é constituído no entendimento de Silva (2005, p. 161) como um:

Conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente.



O docente, em sua prática, exterioriza as disposições duráveis incorporadas como *habitus* em sua trajetória. Conforme passa por experiências novas, adquire novas disposições, complementando e formatando seu *habitus*, acrescidos dessas novas experiências. O *habitus* professoral está relacionado à trajetória de vida e é traduzido pelos modos de pensar, agir e gostos incorporados (Bourdieu, 1989), sendo que até as escolhas profissionais estão ligadas à trajetória.

Com o apoio das elaborações teóricas de Silva (2003, 2005), ao discutir o conceito de *habitus* professoral no âmbito da profissão docente, torna-se possível afirmar que este é construído a partir da experiência de socialização nas escolas e expressa o ser e estar na profissão. Entretanto também podem-se encontrar vestígios do *habitus* professoral nas memórias da experiência vivida como aluno na história da escolarização, nos diferentes níveis de ensino, ou seja, um saber que o professor adquire durante toda a sua escolaridade como aluno e pode ser incorporado ao *habitus* professoral. Nessa perspectiva ela afirma que:

A experiência vivida durante a escolarização pode contribuir para contribuir com as produções no campo educacional de modo geral, e em especial para o estudo sobre formação de professores e sobre o ensino que se realiza na sala de aula. Isto é, o quanto essa experiência é valiosa para se compreender processos pedagógicos semelhantes, vividos e reproduzidos por alunos muitos diferentes (SILVA, 2003, p.12).

Em outra perspectiva, o ato próprio de ensinar e o interagir dentro e fora da sala de aula, constitui-se como espaço de aprendizagem e formação e nesse exercício se desenvolve o *habitus* professoral.

Para Silva (2011) é na prática, exercendo o ofício no interior do espaço educativo, que surgem questões pontuais, específicas, situações inesperadas, cotidianas que surgem nas contingências do ambiente de trabalho. Esse acúmulo de experiências cotidianas faz com que se desenvolva um saber prático a partir de sua prática e das experiências individuais e coletivas.

O *habitus* professoral também é constituído em relação às escolas, a saber, a prática do professor modifica, incorpora novos elementos, se ajusta dependendo do tipo de relação que é estabelecida neste espaço social. Pode-se entender que o *habitus* professoral exerce influência sobre a escola e, ao mesmo, tempo é influenciado por ela num movimento que irá contribuir para conservação ou transformação de sua estrutura.

Neste sentido, é considerado nesta pesquisa que os espaços que Carmela atuou como professora estão inseridos no campo educacional, pois em sua trajetória

profissional, atuou em escolas de ensino superior, nos anos iniciais do ensino fundamental e posteriormente nos anos finais e ensino médio, esta última, lócus na qual se investiga a inovação pedagógica. Sendo assim, estes variados níveis de ensino constituem-se em subcampos no interior do campo educacional, já que se comportam da mesma forma que o campo que os abrange, mas cuja subdivisão para efeito didático, depende do ângulo em que é abordado e dos detalhes, das especificidades, que são observados em cada um desses espaços sociais pelos quais a agente circulou.

O que se pode depreender desta relação entre o docente e a escola é que o subcampo estrutura e reestrutura o *habitus*. Na perspectiva relacional, o subcampo também pode ser estruturado pela reestruturação do *habitus*. Isso significa que um depende do outro, numa relação dinâmica entre subcampo/*habitus*. É o *habitus* que produz e mantém em funcionamento o subcampo. A partir disto fica claro que a compreensão do *habitus* professoral depende também de uma análise de como é constituído estes subcampos no interior do campo educacional.

Montagner (2007) complementa que é fundamental envolver-se na dialética de um campo de produção simbólica, compreender sua autonomia e esboçar as relações entre as posições ocupadas, alocadas e deslocadas pelos agentes e pelo grupo.

Outra questão importante apontada por Silva (2005) trata-se da qualidade teórica e cultural da formação do agente professor, pois sem dúvida o capital cultural influencia na produção do *habitus* e, por sua vez, no *habitus* professoral. Desta maneira o docente que possui um capital cultural elevado certamente desenvolverá um *habitus* professoral diferenciado.

Os conceitos de campo, *habitus*, *habitus* professoral e capitais, ajudam a entender como as trajetórias social, familiar e escolar da professora pesquisada, condicionam sua forma de inserção no campo educacional e repercutem sobre as posições por ela ocupadas, posto que tais posições dependem, em larga escala, do volume de capitais, exigidos pelas regras próprias de funcionamento dos subcampos.

Neste sentido estes conceitos foram competentes nesta investigação para auxiliar a análise da trajetória de vida e profissional da professora e as formas como esta experiência se transforma em lucro social, permutando-se em capital atuante na escola dos anos finais do ensino fundamental e médio e assim funcionando na economia de bens simbólicos em ação neste subcampo, onde se analisa a inovação pedagógica propriamente dita. Isto quer dizer que nos outros espaços profissionais a atenção se recai nas disposições e capitais adquiridos e na escola de ensino

fundamental e médio destaca-se de que forma eles estão presentes caracterizando a inovação pedagógica.

O objetivo desse capítulo consistiu em trazer elementos dos conceitos de *habitus*, campo e capitais, formulados por Pierre Bourdieu, para compreender e sistematizar a premissa de que as disposições que orientam a prática dos docentes constituem um *habitus*, adquirido nos processos de socialização significativos para a aquisição destas disposições. O *habitus* é ainda o produto da posição e da trajetória do agente que estão relacionadas aos conceitos de campo e capitais.

Ao se focalizar o *habitus* professoral, o intento foi dar ênfase as práticas cotidianas na escola, envolvendo alunos, professores e outros agentes do ensino nesse campo educativo e das relações advindas daí, porque é nesse ambiente que o professor desenvolve sua carreira docente, se forma e sua prática está relacionada com a relação que estabelece com este espaço. É nesse espaço também que o docente vai construindo os conhecimentos expressos na sua prática educativa.

Este suporte teórico irá respaldar a análise da trajetória da professora, obtidas através do relato oral. Desta maneira, no próximo capítulo serão abordados os aspectos referentes a metodologia e os procedimentos utilizados na investigação.

### 3 A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo será explicitado como se deu a escolha dos caminhos metodológicos adotados que, neste trabalho, se caracterizam dentro da perspectiva da História Oral e das contribuições de Pierre Bourdieu. Posteriormente serão apresentadas as descrições relativas aos procedimentos de pesquisa.

Pode-se afirmar, após analisar que o *habitus* é o produto da posição social e da trajetória social do agente (SILVA, 1998) e a importância de trazer os elementos da trajetória de vida do professor como forma de compreender vários aspectos da complexa estrutura da prática docente efetivada por eles, que há modos eficazes de obter estas informações no campo educacional, por meio da voz do professor.

Diante desta multiplicidade de leituras que abordam, por distintas vias e elaborações teóricas, as experiências dos professores e suas narrativas, como fonte para investigação ou práticas de formação, a opção, nesta dissertação, pelo relato oral fundamenta-se nas contribuições inscritas nos estudos em História Oral, nos conceitos e reflexões que auxiliaram mais diretamente nesta pesquisa.

O relato oral constitui uma das técnicas que se inserem na perspectiva da metodologia da História Oral a qual toma o discurso oral como fonte (VOLDMAN, 1996).

Buscou-se nesta investigação, por meio de relato oral, a (re)construção da trajetória pessoal e profissional de uma professora de Educação Física e sua relação com as estratégias desenvolvidas por ela para implementar suas propostas pedagógicas. Optou-se pelo relato oral como estratégia metodológica sobretudo por permitir a reconstrução da memória desta agente acerca das experiências vivenciadas e por “captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence” (QUEIROZ, 1988, p. 20). Neste sentido os relatos permitem a reflexão tanto sobre as experiências que marcaram a trajetória pessoal e profissional da docente, bem como o contexto social e a presença de outros agentes sociais na qual essas experiências estão ancoradas.

Foi considerada nesta dissertação a escolha teórico metodológica do relato oral na perspectiva da História Oral, abordagem que será melhor delineada na sequência do texto.

### 3.1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE O TRABALHO COM RELATO ORAL NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL.

Os ganhos proporcionados pelo uso da História Oral demonstram como este método permite complexificar a observação dos fenômenos sociais a partir da interpretação e do significado dado pelas pessoas que a vivem. Volta-se para uma análise em nível micro das complexidades das dinâmicas sociais, sem, no entanto, desconsiderar o modo pelo qual estes eventos em pequena escala se relacionam com eventos macrossociais.

Houve a pretensão, através do relato oral da história de vida, de compreender as implicações pessoais, as relações com o processo formativo e as aprendizagens construídas na trajetória que marcam a prática docente, ampliando o conceito de formação para além do período da faculdade, considerada comumente lócus privilegiado e único de formação, mas considerá-la como um processo constante de construção da aprendizagem pessoal e profissional. Narrar sobre seu percurso de vida permite ao agente entrar em contato com lembranças, memórias, com os sentidos que se dá às aprendizagens ao longo da vida, quais conhecimentos são e foram construídos sobre a profissão e relacioná-las às dimensões de aprendizagem profissional através de sua trajetória.

No entendimento de Verona Alberti (2004), a História Oral pode ser empregada em vários campos do conhecimento. Move-se num terreno multidisciplinar e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos. A História Oral pode ser praticada nestes campos de conhecimento como metodologia de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados dependendo da orientação do trabalho (ALBERTI, 2004).

Nesta pesquisa a História Oral é concebida como método de investigação e produção de dados.

Dentre as circunstâncias que possibilitaram a utilização dos relatos orais, ou da narrativa como fontes válidas de produção de conhecimento, destaca-se para Souza (2007), que a valorização destas fontes ocorreu em meio a um momento de ruptura e reflexão produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais.

Havia uma oposição forte entre fontes clássicas e legítimas, como a escrita e outras fontes em processo de legitimação, como a oral. Fortes críticas quanto à confiabilidade foram lançadas com relação à subjetividade presente nos relatos orais. Thompson (1992) argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Toda fonte é construída socialmente, por isso todas elas podem ser ambíguas, distorcidas e manipuláveis. Deste modo, toda fonte deve ser objeto de reflexão crítica e metodológica. Ademais, em paralelo aos preconceitos com relação à fonte oral, houveram vários movimentos nos campos da sociologia, da história, de aprofundamento e renovação metodológica que possibilitaram que essa fonte fosse utilizada como legítima para construção científica.

Há uma multiplicidade terminológica que gira em torno dos termos história de vida, História Oral, relato de vida, narrativas autobiográficas. Elas comungam o fato de sua articulação com fontes orais, mas a apropriação de cada termo tem significados específicos em cada campo.

A História Oral buscou influências no terreno da história de vida, nos precursores da escola de Chicago<sup>5</sup> (SILVA, 2002). Após um grande número de estudos utilizando a metodologia de história de vida pela Escola de Chicago, entre os anos 1920 e 1940, seu uso entra em declínio retornando somente na década de 1970. Nesse contexto de retorno e de resistência à hegemonia das abordagens quantitativas várias áreas retomam seu uso, como a história e sociologia. Nas Ciências Sociais no Brasil, destaca-se a criação do Centro de Estudos Rurais em 1964, posteriormente Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU)<sup>6</sup>, por Maria Isaura Pereira Queiroz,

---

5 Mais detalhadamente, Alberti (2004), argumenta que na segunda metade do século XX, com os estudos de Thomas e Znaniecki da “Escola de Chicago”, a história de vida se apresentou como potencial para estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais, aliada a uma insatisfação dos pesquisadores com os métodos quantitativos do pós-guerra sendo que nesta conjuntura começaram a ressurgir os métodos qualitativos de investigação. Thomas e Znaniecki são frequentemente considerados os primeiros a utilizarem em seus trabalhos entrevistas de caráter biográfico que possibilitaram abordar temas como as mudanças sociais relativas a processos migratórios, como no caso *The Polish Peasant in Europe and America* (GUERIOS, 2011, p. 10).

6 Na gênese do grupo, o foco de pesquisa se debruçava no contexto das rápidas mudanças na sociedade brasileira, mais especificamente na intensa migração do meio rural para o urbano, já que se constatou que nos anos de 1950, 70% da população vivia em meio rural e 30% em meio urbano e que em 1980 esta estatística se inverte completamente. O intuito era registrar a maior quantidade de relatos orais possíveis sobre as formas de vida, uma vez que eram poucos os registros, a fim de saber como pensavam e agiam as populações que quase não apareciam na documentação escrita, a saber, as de camada de baixa renda, além de procurar compreender como significavam sua existência diante de mudanças velozes, num contexto de desenraizamento de modos culturais de viver, trabalhar e socializar (QUEIROZ, 1987).

proponente do uso de histórias de vida, que visava “encontrar a coletividade a partir do indivíduo” (Queiroz, 1988, p. 24).

A História Oral encontra condições de surgimento, no campo da História, na década de 1950, predominante nos Estados Unidos e concomitante à criação do gravador. Difundiu-se mais largamente na Europa e América nas décadas de 1970 e 1980. Na América Latina também foi percebido um desenvolvimento em áreas como a História Política e a Antropologia, por volta da década de 1970. Naquela ocasião criaram-se vários grupos de historiadores orais. Na Itália surgiu um projeto de História Oral sobre o mundo operário fazendo a História Oral como meio de estudar as classes populares, uma história militante (MATOS; SENNA, 2002).

No Brasil, outra instituição de História Oral que se destaca no movimento de fortalecimento de metodologias centradas em relatos orais é o CPDoc<sup>7</sup> (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas, criado em 1973.

No bojo do movimento pela valorização das fontes orais no Brasil, através dos grupos mencionados e de outros aqui não mencionados, a entrevista na perspectiva da História Oral adquiriu status de documento e deslocou o seu objeto documentado diferindo de uma história “positivista”. O que interessava era/é compreender a sociedade, acontecimentos e processos históricos através de quem a viveu, de apreender as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado para compreender suas ações. Desta forma não é problema “distorcer” a realidade ou ter falhas na memória, que neste caso tomam outras dimensões, são incluídas em reflexões das formas que tomam um relato e suas diferenças com outros depoentes (ALBERTI, 2004, p.19).

Embora diga respeito a estruturas sociais, padrões culturais, a História Oral visa aprofundá-los por meio de um diálogo com o indivíduo, sobre sua experiência, sua memória e o impacto que as estruturas tiveram em suas vidas e suas estratégias de ações.

É pertinente a esta dissertação esclarecer que em meio ao movimento de legitimação do uso das fontes orais, principalmente do método de histórias de vida

---

7 O interesse de pesquisa do programa de História Oral do CPDoc estava relacionado em coletar o testemunho da elite política brasileira relacionada aos eventos históricos da revolução de 1930, o que levaria a entender os rumos que a história política brasileira havia tomado.

nas Ciências Sociais na Europa, Pierre Bourdieu lançou várias críticas a este método e aos estudos biográficos em seu texto que se tornou um clássico “A Ilusão Biográfica”. Em seu ponto de vista “a história de vida é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo acadêmico” (BOURDIEU, 1996, p. 183). Bourdieu criticava principalmente, nos estudos de história de vida, a ausência de uma objetivação dos dados. Ele propunha que os estudos deveriam voltar-se à análise das trajetórias de vida. Afirmava que,

a análise crítica destes processos sociais (...) conduz à construção da noção de *trajetória* como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Percebe-se que para este autor os esforços devem ir em direção a uma análise para situar a trajetória da vida estudada em relação às condições concretas de existência. Montagner (2007) descreve a posição de Bourdieu quanto à produção de trabalhos que evidenciam a vida de um indivíduo sem estabelecer relações com o mundo histórico-social:

Quando condenou a “Ilusão biográfica”, condenou de fato a posição metodológica dos pesquisadores preocupados em traçar panoramas individuais de sujeitos históricos, portadores da capacidade de instaurar por si mesmos um projeto criador excepcional e extrassociedade: é o que ataca intensamente no projeto social de Sartre (MONTAGNER, 2007, p. 260).

Para complementar a análise sobre as diferentes concepções sobre o método da história de vida, é necessário situar outro autor do campo da sociologia, que na mesma época da publicação do artigo de Bourdieu, defendia outra posição. Para Guérios (2011), Daniel Bertaux, que passou a polarizar os debates acerca do assunto no campo da sociologia, era o principal nome do campo de estudos de histórias de vida e a partir de sua proposta analítica excluía análise de fontes externas ao discurso do agente. Guérios (2011) acredita que as críticas de Bourdieu ao método da história de vida e aos estudos biográficos eram direcionadas a Daniel Bertaux e outros autores que compartilhavam da mesma posição teórica.



Anos mais tarde, essa polarização continuou por meio de publicações de outros autores como Natalie Heinich (2010)<sup>8</sup> e Peneff (1994)<sup>9</sup>. Natalie Heinich, mais próxima da posição de Bertaux criticava Bourdieu pelo excesso explicativo que deixaria de lado o esforço pela compreensão da fala daquele que relata sua história de vida, de uma indistinção entre biografia como material empírico e biografia como método (GUÉRIOS, 2011).

Partindo de outra concepção, Peneff mais próximo de Bourdieu, defendia uma completa objetivação externa dos dados, tendo o pesquisador um controle total dos dados por meio de um conhecimento da época e do meio social do entrevistado.

Desta forma havia a polaridade entre um esforço “explicativo”, que defendia a submissão dos relatos às condições objetivas de existência e a adoção de um esforço “compreensivo”; que propunha remetê-lo a outros relatos e à compreensão que o agente tem do espaço de possibilidades em que suas vivências estão inscritas. Ainda hoje, esse debate está relacionado a uma ou outra vertente teórica (GUÉRIOS, 2011).

Toda esta discussão permanece e remete a um problema epistemológico da Sociologia, relacionado à divisão entre explicação e compreensão, subjetivo e objetivo:

[...] o problema da trajetória de um indivíduo em uma sociedade gera uma ressonância com a discussão entre objetivo e subjetivo, parte e todo, que parece ainda estar subjacente a boa parte das discussões nesta área. O estatuto do individual em Ciências Sociais é remetido ao subjetivo, ao particular, logo ao não generalizável. Já o que é relativo à sociedade remete ao objetivo, àquilo que diz respeito a uma coletividade, logo ao generalizável (GUÉRIOS, 2011, p. 13).

O que se pode compreender é que o foco dos trabalhos deve ser revisto e o pesquisador deve possibilitar um tratamento dos dados de campo que ao tomar por foco de estudo a trajetória de uma pessoa nos ambientes sociais de que participa/ou, circunscreva as condições objetivas na qual este percurso teve lugar e como o agente vivenciou e reagiu a essas injunções.

Durante o trabalho desta pesquisa se propôs fazer uma análise que rompa na oposição entre compreensão e explicação, indivíduo e sociedade. Buscou-se conhecer de perto os modos de interiorização dos modos de ser, pensar, agir da professora, estenografar seu *habitus*, bem como identificar como convive, reage, ressignifica valores, vive e interpreta os condicionantes sociais.

---

8 HEINICH, N. 2010 “Pour en finir avec l’ "illusion biographique"”. In *L'Homme* 195-196: 421-430.

9 PENEFF, J. 1994. “Les grandes tendances de l’usage des biographies dans la sociologie française”. In *Politix* 7(27): 25-31.

É importante trazer quais são as concepções que a profissional investigada nesta dissertação traz acerca de si mesma como pessoa e profissional, bem como, do campo em que atua e compreender o significado de suas ações e de vestígios de experiências significativas vividas no decorrer de suas trajetórias. Por meio dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido.

O que o agente social fala, como atribuiu e atribui significado nos vários aspectos da vida pessoal e profissional, compreender suas escolhas, motivos e experiências que permeiam sua vida profissional e suas próprias práticas, se mostram com uma fundamental importância como afirmado em autores citados anteriormente tais como Nóvoa, Goodson, Tardiff, Pollack, bem como é preciso considerar as forças dentro de um campo que agem sobre o indivíduo, estabelecendo limitações e impelindo suas ações em certas direções.

A utilização dos relatos orais na perspectiva da História Oral, neste sentido, se mostra fértil para compreendermos a inovação pedagógica na Educação Física escolar a partir da conjugação de elementos singulares ligados à história de vida da professora e os condicionantes estruturantes desse processo compreendendo este fenômeno em sua complexidade macro e micro estrutural.

### 3.2 A ENTREVISTA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL

A História Oral privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, com forma de se aproximar do objeto de estudo. Por meio da História Oral, pode-se analisar uma variada gama de temas como acontecimentos históricos, categorias profissionais, instituições de acordo com o relato de pessoas que a vivenciaram (ALBERTI, 2004).

Nesta pesquisa privilegia-se a entrevista como forma de conhecer, ainda que parcialmente, processos sociais relacionados à formação e prática docente na Educação Física escolar a partir da ótica da agente que está imersa neste processo.

As entrevistas em História Oral podem ser únicas ou múltiplas dependendo do tipo de projeto. O essencial é que as falas tenham consistência e isso depende de vários fatores como, por exemplo, na maneira com a qual a entrevista é conduzida,

com estímulos e motivações para que o indivíduo fale e da disposição do agente em narrar. A volta ao mesmo entrevistado é aconselhada para que se esclareçam alguns pontos que ficaram obscuros e porque sua memória será avivada após a primeira entrevista e surgirão lembranças novas a contar. O local da entrevista deve ser escolhido pelo narrador no local onde ele se sinta mais à vontade. A casa é local bastante apropriado onde poderá ser analisado o entorno do participante da pesquisa, como vive, além dessas características do ambiente serem ricas e possuírem a possibilidade de serem adicionadas para se ter uma análise mais completa. O uso de gravador e câmera de vídeo devem ser autorizados pelo narrador (ROUCHOU, 2000).

Ao relatar sobre a peculiaridade do registro na História Oral e o fato de constituir um documento oral, Alberti (2004) relata que mesmo depois de transcrita, a entrevista deve ser considerada em função das condições de sua produção, que é um diálogo entre entrevistador e entrevistado, de uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem.

Nesse sentido, é sua característica se desenvolver em meio a recuos e evocações paralelas, repetições, desvios e interrupções, que lhe conferem um potencial de análise em grande parte diverso daquele de um documento escrito: a análise da entrevista tal qual como efetivamente transcorreu permite que se apreendam os significados não diretamente ou intencionalmente expressos; permite que o pesquisador se pergunte porque a questão x evocou y ao entrevistado (...) Além disso, o caráter oral do depoimento, resguardado pela gravação, fornece ao pesquisador outras possibilidades de investigação, no que diz respeito às particularidades e recorrências do discurso do entrevistado, ao registro de sua hesitações, ênfases, autocorreções etc. (ALBERTI, p.24, 2004).

Na pesquisa de campo em História Oral, a entrevista é um dos pontos mais importantes do trabalho. Entrevistar um agente, frequentar sua casa, poder ver objetos que fazem parte de sua história, fotografias, brinquedos, cartas, tomar um chá, realmente é interessante, além de oferecer dados mais detalhados para a pesquisa, possibilita uma dimensão mais aprofundada sobre o objeto de estudo. Desenvolve-se uma relação de proximidade, um experimento de colaboração como afirma Portelli (2010), apesar do olhar crítico que se tem diante dos relatos e com uma contextualização necessária para melhor entender estas histórias dentro de um projeto mais amplo.

Outro ponto importante que deve ser destacado é o fato de que o trabalho com História Oral exige respeito, pelas opiniões, posições e atitudes do entrevistado. É

determinada visão de mundo que norteia o depoimento e que imprime significado aos fatos e acontecimentos narrados. Ao mesmo tempo tal visão é individual, particular ao entrevistado, porém também revela elementos de seu grupo social, de sua geração (ALBERTI, 2004). Assim, o indivíduo participante da pesquisa se torna um/uma colaborador/a ou um/a parceiro/a que lança luzes sobre o tema estudado.

Percebe-se que o ponto mais importante, quando se utiliza a História Oral tanto como técnica ou método, é o trabalho de campo que se constrói com pessoas, por isso é um trabalho de relação entre pesquisador e colaborador que narra sua história e que por consequência se levantam questões éticas e políticas.

Para Portelli (2010) a entrevista na História Oral é uma arte do diálogo e da flexibilidade, onde os papéis se modificam. Há perguntas tanto do entrevistador como do entrevistado, porque duas agendas se encontram: a do pesquisador e seu projeto e a do entrevistado que aproveita para contar histórias que nem sempre tem relação com o tema. Entretanto, mesmo os assuntos que fogem ao tema, o que não é dito, ou as recorrências da narrativa, são importantes e se tornam potencial de análise, devem ser interpretados, pois contêm diversos significados não expressos intencionalmente, como fuga, distração, e podem mostrar elementos relevantes para compreender a trajetória de vida de um agente social.

A presença do pesquisador oferece ao entrevistado alguém que está ali para escutá-lo, por isso se coloca a questão: quem tem o poder na entrevista? Portelli (2010) afirma que é uma autoridade compartilhada, pois o pesquisador tem um projeto para o qual necessita informações, mas quem tem as informações das quais necessita são os entrevistados como poder de oferecê-las ou retê-las. O pesquisador tem o poder acadêmico, cultural, através de suas atividades científicas, de tornar a voz do entrevistado que era até então privada, de domínio público e fonte histórica. Nesta perspectiva, é importante a relação colaborativa que se estabelece entre pesquisador e entrevistado, entretanto compreendendo o papel que cada um ocupa no processo de pesquisa.

Por isso é importante que essa relação que se estabelece com o entrevistado na entrevista seja de respeito, flexibilidade, da escuta atenciosa, da vontade de conhecer sua história, de proximidade e confiança que vai sendo construída antes mesmo dessa entrevista acontecer. Se não há uma relação baseada nestas premissas dificilmente teremos uma narrativa rica, aberta e conseqüentemente dados pouco plausíveis.

Pierre Bourdieu (2008) também traz importantes contribuições acerca da entrevista na prática da pesquisa. O autor compartilha da ideia de que a relação de pesquisa é uma relação social, entre pesquisador e colaborador, e nela pode-se exercer efeitos derivadas da estrutura desta relação, como da estrutura da própria entrevista influenciando arbitrariamente na narrativa obtida. Por isso revela uma série orientações para o pesquisador minimizar estes efeitos das estruturas objetivas no andamento da pesquisa científica. Sugere então que se inicie este trabalho de reflexividade a “começar a interrogação já dominando os efeitos [implicados] inevitáveis das perguntas” (BOURDIEU, 2008, p. 694). Depreende-se de sua asserção que se deve elaborar cuidadosamente o roteiro de uma entrevista, evitando a colocação de perguntas que influenciem e dirijam as respostas. Tarefa importante e difícil também é saber antecipar perguntas que se colocam “naturalmente” na continuidade do diálogo, mantendo uma atenção concentrada no que está sendo dito e evitando perguntas que quebrem a narração ou sejam arbitrárias.

Uma das proposições elaboradas por Bourdieu (2008, p. 695) é a instauração de uma “*escuta ativa e metódica*” que se situa a meio termo entre a entrevista não-dirigida (aberta) e a semi-estruturada (questionário fechado) em uma relação mais próxima do diálogo, controlando essa interação em níveis linguísticos adotando a linguagem do entrevistado. Uma postura de disponibilidade e interesse à história de vida da pessoa entrevistada, adentrar em sua realidade e poder ver, sentir, pensar a partir de seus pontos de vista, com uma construção metódica do conhecimento das condições objetivas de sua existência. Em alguns casos além dessa disposição de alteridade, é preciso levar em conta a *estrutura* da relação pela escolha dos entrevistados e daqueles que irão entrevistá-los.

Bourdieu (2008) entende que para obter um limite ideal na entrevista é preciso obter estratégias que diminuam a distância social ou hierárquica entre pesquisador e entrevistado. Em condições otimizadas de familiaridade em que pesquisador e entrevistado partilham das características que funcionam como fatores explicativos de suas práticas e representações, as perguntas serão mais assertivas, pois se originam das disposições objetivamente compartilhadas. A proximidade social e a familiaridade com a pessoa entrevistada é fundamental para se ter uma situação comunicativa não violenta obtendo uma narração menos distorcida pela situação da pesquisa, mais fluída e franca.

Para o autor, o pesquisador deve ser capaz de “*se colocar em seu lugar* (do entrevistado) *em pensamento*” (BOURDIEU, 2008, p. 699, grifo do autor). Esta tentativa de situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social é dar-se a uma compreensão do agente, baseada no domínio das condições de existência e dos condicionamentos que estão diretamente associados à sua posição e a sua trajetória particular neste espaço.

A entrevista é considerada por ele como um,

*‘exercício espiritual’* visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar*, que lançamos sobre os outros em circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado e compreendê-lo tal como ele é (BOUDIEU, 2008 p. 704).

O pesquisador, na elaboração do roteiro com perguntas “sempre abertas e múltiplas e frequentemente reduzidas a uma atenção silenciosa” (Idem, p. 705) e na execução da entrevista, tem que ser capaz de extrair do entrevistado um “discurso extraordinário” proporcionando uma situação comunicativa livre de constrangimentos que abra caminhos para uma narração que exprima suas faltas, necessidades, descobertas no momento mesmo de narrar, uma oportunidade de contar e refletir sobre sua história que talvez nunca tenha tido antes. Deste modo provoca-se a realização de uma autoanálise em que o entrevistado relata o ponto de vista sobre si e o mundo e permite ver a partir de que lugar constrói este ponto vista, situando-se no mundo por ele significado.

Certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de *se explicar*, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêm a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar (BOURDIEU, 2008, p. 704).

Por isso, Bourdieu denomina este processo de uma autoanálise provocada e acompanhada em que quem narra o faz com uma intensidade que envolve sentimentos ambivalentes, reflexões e experiências que só tem lugar e são comunicáveis em alguns contextos.

O relato de vida que se obtém do colaborador da pesquisa dentro desta perspectiva de entrevista, permite um menor controle sobre a fala do indivíduo e uma

narrativa com menos constrangimentos ou silenciamentos do que em outras fontes como a jurídica, por exemplo, em que há um enquadramento institucional da fala, viabilizando um relato em que se expressam, da forma o mais livre possível, verdadeiras opiniões que estão por baixo dos “resíduos culturais”, como cita Bourdieu (2008, p.706).

A relação ética que se estabelece entre pesquisador e colaborador não se encerra ao término da entrevista. Ela continua na responsabilidade com as palavras que foram confiadas ao pesquisador, assim como, com o produto final, ou seja, o trabalho produzido (artigo, dissertação) se trata de um trabalho composto por palavras tanto do pesquisador como do colaborador.

Deste modo é importante apresentar os entrevistados com sua linguagem, sua subjetividade. “No momento em que suas palavras se tornam parte do nosso discurso, é preciso que não causemos dano, que as citeamos com respeito, sem paternalismo, sem humilhá-los” (PORTELLI, 2010, p.07). É importante também negociar como essas palavras virão a público, destacando-se aqui o cuidado com as transcrições, retirando os vícios de linguagem, porém sem descaracterizar a sua pessoa e realizando uma devolutiva ao entrevistado para que confira esta adaptação do oral ao escrito (PORTELLI, 2010).

Por meio da transcrição da entrevista, se passa para o formato escrito as expressões orais, sendo necessário que não se perca essa potencialidade comunicativa oral. Porém, o discurso oral não pode ser transcrito de uma forma mecânica em que não se consegue ler. É uma mediação complexa e difícil criar um texto escrito com a vivacidade do oral. Bourdieu (2008) assinala que é necessário e um ato de responsabilidade, a intervenção do pesquisador no texto de transcrição a fim de torná-lo legível, criando notas necessárias para restituir tudo que é perdido da passagem do oral para o escrito.

Significativo ressaltar neste momento que todas as reflexões que foram expostas acima, a partir das teorizações de Portelli e Bourdieu, orientaram metodologicamente a construção do roteiro de entrevista desta pesquisa e também tudo que envolveu a própria execução da mesma.

Existem vários tipos de entrevista que podem ser realizadas com o intuito de obter informações captadas oralmente. Cada um desses tipos tem uma especificidade que deve ser levada em consideração no momento da escolha, em acordo com os objetivos da investigação.

Desta maneira se torna necessário delimitar os pressupostos no interior da metodologia da História Oral, que orientam as diferentes técnicas, como o relato oral, a história de vida, os depoimentos e justificar a posição tomada nesta pesquisa, que se insere na perspectiva do relato oral.

### 3.3 TIPIFICAÇÕES DOS RELATOS ORAIS

Ponderando sobre as especificidades metodológicas da História Oral, pode-se afirmar que dentro do quadro amplo que caracteriza a metodologia da História Oral, encontram-se diferentes técnicas que têm por objetivo captar informações oralmente. Queiroz (1987) aponta que as narrativas, os relatos, estão inseridas no campo da História Oral, uma vez que esse termo é muito amplo, admitindo uma quantidade de relatos como as histórias de vida, os relatos de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as (auto) biografias e as biografias. São técnicas que possuem certa similaridade, porém cada qual possui uma particularidade, tanto de coleta, como de finalidade. Segundo a autora, é possível perceber uma distinção entre as narrativas como relato de vida e como história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para coleta dos dados. No trabalho de coleta de relato oral é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferente do relato oral, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, e a interferência do pesquisador é mínima, não impondo os temas aos informantes e não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo agente.

De outro modo, Meihy (2005) classifica os tipos de relatos como modalidades assim denominadas: história oral de vida – sendo uma narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa; História oral temática como um recorte da história de vida do agente sobre a temática estudada e tradição oral relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional. Os dois últimos gêneros, sinteticamente, referem-se, respectivamente, a um estudo que pretende compreender uma temática específica, definida como foco central, e a um estudo que há semelhanças com aspectos da etnografia, que busca detalhar o cotidiano (mitos, rituais, visões de mundo, dando destaque à história e às práticas sociais de comunidades específicas e modos de transmissão).



Outra tipificação é apresentada por Lang (2000), quando considera: a história de vida configurando-se como o relato do narrador sobre sua vivência através do tempo; relatos de vida – que tem como foco a narração direcionada a uma temática, sendo que o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado e depoimentos orais – que coleta informações factuais do indivíduo sobre sua existência em situação específica ou sua filiação e participação em instituição que se estuda.

Todos os autores que apresentaram estas tipificações sobre as narrativas, de alguma forma comungam entre um relato em que o narrador escolhe o que deve compor o relato, ou um relato em que o pesquisador escolhe quais aspectos da vida serão narrados.

A escolha da técnica mais adequada deve se dar em razão das preocupações do pesquisador com relação aos dados que pretende obter, ou seja, em virtude do tipo de pesquisa que se quer realizar, dos objetivos ao tipo de questão colocada ao objeto de estudo (ALBERTI, 2004; QUEIROZ, 1988).

Buscando adequar o recurso metodológico aos objetivos da presente pesquisa, optou-se pelo relato oral na perspectiva da história de vida (QUEIROZ, 1988). É nesta perspectiva que se encaixa a pesquisa, pois à pesquisadora é permitido que sejam feitas algumas perguntas em forma de um diálogo e as entrevistas foram feitas a partir de um roteiro previamente estabelecido elegendo aspectos da vida que seriam narrados.

Para designar a técnica utilizada na pesquisa, serão usadas as expressões relato oral ou relato de vida.

Compreende-se que as narrativas da docente que participa desta pesquisa, se inserem dentro de um recorte temático, pois serão abordadas nas entrevistas temáticas direcionadas, citando-se entre estas, temáticas que se voltam à aspectos de sua infância, família, escolarização, opção e ingresso no curso de Educação Física, graduação, atuação profissional, formação continuada e estilo de vida. Estes temas surgem das derivações da utilização da noção de *habitus*, bem como dos autores que embasaram o primeiro capítulo a partir de suas reflexões sobre a origem dos saberes docentes, categorias de dimensão pessoal e profissional e de hipóteses levantadas por meio da experiência na observação participante da professora pesquisada no exercício da profissão no projeto que deu origem a esta dissertação.

Ao contrário de alguns autores, que se utilizam da história de vida como recurso metodológico, optarem por não buscar outras fontes além da história ou relato narrado pelos agentes, como Bertaux (1999) e Oscar Lewis (1961), há outros estudiosos como, por exemplo, Pollack (2010) que vê a necessidade de buscar outras fontes, não para ofuscar a fala do indivíduo, mas como uma possibilidade de compreender com mais profundidade o objeto de estudo. Neste trabalho optou-se por esta última posição, apostando que além das entrevistas, as observações se mostram férteis para tomar o objeto de estudo na sua maior complexidade, considerando aqui que outro campo de trabalho (dança) em que a docente atua é importante para compreender as influências sobre a construção da prática pedagógica inovadora na escola.

Outro aspecto articulado com as entrevistas de caráter biográfico é que o fato de resgatar a voz da professora não serve apenas às pesquisas como fonte de dados, serve também como recurso formativo, ou seja, ao falar sobre sua prática docente, acredita-se que a professora pode, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realiza na sala de aula.

Pode-se extrair daí que a história que a professora narrou, além de ter significado para a pesquisa, é reconhecida por ela própria, auxiliando na compreensão da sua trajetória pessoal e profissional a partir dos seus imbricamentos, permitindo-lhe, assim, tornar sua própria história de vida objeto de reflexão e fator de formação.

Os relatos favorecem o redimensionamento das experiências nas trajetórias pessoal e profissional através da reflexão favorecida pela reconstituição da história individual auxiliando a reinterpretar as experiências férteis de si mesmo e de processos e práticas de ensinar (CATANI et al., 1997).

Bourdieu (2005) denomina de “reflexividade” esse processo em as disposições inconscientes nos agentes possam vir ao plano da consciência reflexiva. Ele afirma que a sociologia tem um papel fundamental como “arma” de reflexividade, na possibilidade de obtenção do domínio reflexivo do próprio *habitus* (ou de parte dele) quando é mobilizada como ferramenta de autosocioanálise. Este trabalho reflexivo pode ter um papel emancipatório ou libertador, especificamente nos casos em que ele expõe a uma análise crítica das próprias disposições e esquemas favorecido pelo relato de histórias individuais.

Estas ideias vão de encontro com algumas concepções semelhantes de Pollack (2010) que ao estudar o esforço de mulheres para dar sentido à sua identidade após experiências limites, neste caso, experiência em campos de concentração na

Segunda Guerra Mundial, percebeu que os relatos de vida não assumiam somente uma função informativa sobre o passado, mas serviam como uma reflexão sobre o mesmo e deste modo se revelavam como instrumentos de reconstrução da identidade.

Embora nesta pesquisa não se faça o uso da história de vida no sentido clássico do termo, percebe-se que a natureza do trabalho que será desenvolvido aproxima-se desta.

Trazer à tona relatos orais de professores por meio da memória, vem de uma posição oposta à atitude de menosprezo à memória que tem transparecido frequentemente no campo educacional brasileiro como afirma Souza (1997). O autor tem uma contribuição importante sobre o apagamento da memória, ou melhor, uma dissociação entre memória e Educação na História da Educação brasileira. Ainda se procura olhar o futuro, fazendo de sucessivas reformas o avesso imaginário do presente. O mito da ciência, ao qual se relacionam muitas perspectivas educacionais, ainda se baseia em uma certa concepção de progresso: “a tecnologia garantindo, na ponta do futuro, o sonho de que a posteridade não reserva os abismos que a fratura social abre no presente e que a história oficial, na sua função tranquilizadora, procura suprimir do passado” (SOUZA, 1997, p.35).

Assim, a experiência passada seria supostamente inútil, porque se refere ao ultrapassado. Experiências valiosas consagradas pela cultura escolar, por histórias de vida foram tidas como banais e não tinham lugar na memória oficial da Educação. Só recentemente estas lembranças tem o seu momento de serem expressas. Até então essas memórias não tinham espaço, passavam despercebidas pelos estudos educacionais.

Como constata Catani *et al* (1997), relatos de vida de docentes foram até a década de 1990 deslegitimados nos estudos educacionais. As experiências dos professores foram percebidas como ausentes de cientificidade e consideradas como obstáculos para implementação de inovações, bem como de teorias ditas “científicas” produzidas a partir de conhecimentos desarticulados da atividade profissional docente e que desconsideravam a experiência e saberes produzidos por eles nas escolas.

Nesta pesquisa o relato de vida é fundamental, pois permite reconstruir a trajetória de uma docente e compreender como se torna/constitui uma professora de Educação Física. Ao construir um relato de vida, a docente traz à tona uma variedade

de experiências que são obtidas por meio da memória. Ao centrar-se sobre a memória é inevitável levar em conta a sua definição.

### 3.4 O CONCEITO DE MEMÓRIA

No momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado relata suas impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor e através da memória ordena as lembranças com o intuito de conferir um sentido à sua vivência.

Ao narrar sobre sua vida, surge uma gama de experiências, vivências, contradições e projetos, não como realmente existiu, mas como foi esta experiência e como hoje é dado sentido a tal acontecimento. Não é a experiência em estado puro.

Os relatos produzidos pela História Oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes que costumam ser consultadas. Nesse sentido, Hall (1992, p.157) aponta que “as entrevistas da História Oral mostram menos a experiência direta dos informantes do que o resultado do trabalho que a memória faz com essa experiência”. É o tempo presente o ponto de partida para a rememoração. Neste sentido, o pesquisador recebe o relato assim como foi narrado, mas problematiza a produção de sentido feita pelo narrador, tenta captar qual a lógica presente na construção de sentido de sua existência.

É incorrer ao erro pensar que o indivíduo ao narrar “retrata” o passado. Ele o reconstrói e está sujeito ao trabalho da memória. No entendimento de Santos (2005, p. 06),

A rememoração não traduz a existência de um dado imediato à percepção (o efetivamente realizado), trata-se de um ato cognitivo que um dado indivíduo, situado em uma posição distanciada, produz sobre as situações vividas anteriormente. Quer dizer, instaura-se uma atribuição de sentido, uma análise daquilo que constituiu uma experiência. De fato, não se pode nunca abarcar o real como ele é; entrevistados e investigador constroem uma interpretação daquilo que é dado como real.

Deve-se, ainda, salientar que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1987, p.17). Pode-se extrair desta citação que a memória então, não é um espelho do passado, ou seja, os fatos lembrados são do passado, mas a atividade de rememorar é feita no presente. Como bem lembra Portelli (2010, p.11) sobre o ato de recordar, “a relação que se coloca é uma relação entre presente e

passado. É agora que recordamos, é hoje que falamos do passado, que contamos o passado”.

Maurice Halbwachs foi um importante estudioso que introduziu a memória como objeto de estudo das Ciências Sociais. Apesar das críticas feitas à sua obra por uma certa desconsideração em suas análises, das relações de poder que envolvem a memória, o autor traz muitas contribuições pertinentes sobre a construção social da memória. Para Halbwachs (1990, p. 71) “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. Ou seja, a lembrança está ancorada no tempo presente, aquilo que vem na memória é o que tem suporte de atualização pelos grupos sociais. A lembrança individual é muito fraca então ela é compartilhada, neste sentido, esquecer de algo é de alguma forma perder o contato com o grupo. As memórias são construídas a partir de vivências que os agentes experimentaram no curso de suas vidas, no interior de grupos sociais. A lembrança não é de um agente, nas lembranças não estamos sós, estamos inseridos num contexto social e familiar, por isso mesmo estão atravessadas por inferências coletivas. Entretanto, a narrativa das experiências que vivenciou e fatos que presenciou, também revela o imaginário e as representações sobre o seu próprio passado. Sendo assim a memória é constituída em grupo, mas é também um trabalho do agente. Isso significa que, a memória de um grupo, não é um bloco que se apresenta da mesma maneira a todos os indivíduos.

Nesse sentido, a constituição da memória de um indivíduo é uma conjunção das memórias dos diferentes grupos dos quais ele participa e sofre influência, seja na família, na escola, de grupos de amigos. A memória pode ser tanto individual e coletiva porque “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 1990, p. 72). Ao mesmo tempo, lembrar do passado permite a reconstituição de forma que haja particularidades nas lembranças de cada um.

A memória permite um ir e vir sobre as experiências, logo o narrador refaz o percurso de sua vida reconstruindo-o em um diálogo com um interlocutor. Por meio das narrativas, vem à tona lugares, pessoas e acontecimentos. Através de uma seleção o agente narra episódios, por meio de sua memória, a partir de experiências

vividas. Trata-se, enfim, de sua história de vida, sendo que é ele quem define quem e quais acontecimentos devem dela participar.

O agente filtra suas lembranças selecionando aquilo que quer e que é significativo para si. Algumas lembranças não podem ser impedidas de serem rememoradas, mas sim pode-se controlar de que maneira estas lembranças serão exteriorizadas.

Alberti (1996) chama a atenção para o fato de a entrevista não só rememorar o passado, mas também ressalta para as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra. Para esclarecer seu pensamento cita as reflexões de Hüttenberger<sup>10</sup> (1992). De acordo com Alberti, o autor afirma que uma autobiografia ou uma carta na qual se informa alguém sobre uma ação passada, é principalmente um “relato” de ações passadas do ponto de vista de uma pessoa, mas também pode ser parte de uma ação e, por isso, “resíduo”. “A carta, por exemplo, informa sobre uma ação passada, mas é também o resíduo de uma ação: a ação que seu autor quis desencadear ao escrevê-la e enviá-la pelo correio” (ALBERTI, 1996, p. 3).

Pollack (1992), ao problematizar sobre a memória, destaca que esta sofre ou está submetida a transformações e mudanças, entretanto também há elementos, fatos narrados repetidas vezes em uma entrevista que são invariantes, ou seja, foram tão solidificados na memória que impede a possibilidade de mudanças.

Esse autor descreve os elementos constitutivos da memória individual e coletiva. O primeiro elemento diz respeito aos acontecimentos vividos pessoalmente e os vividos pelo grupo social, ou pela coletividade a qual a pessoa pertence e que nem sempre ela presenciou, mas pelo imaginário se tornaram tão fortes que a pessoa não sabe distinguir se participou ou não. Existem também os acontecimentos que estão fora do espaço/tempo da pessoa ou do grupo, mas que por meio de um trabalho de socialização política ou histórica faz com que haja uma identificação com determinados fatos ou períodos passados, ou seja, uma memória herdada que pode ser transmitida ao longo de séculos (Pollack, 1992).

Outro elemento da memória diz respeito ao fato desta ser constituída por pessoas. Seguindo o mesmo raciocínio do elemento anterior, pode-se afirmar que há

---

10 Hüttenberger, Peter - 1992 - “Überlegungen zur Theorie der Quelle”, in: Bernd-A. Rusinek; Volker Ackermann & Jörg Engelbrecht (org.). Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Neuzeit. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

pessoas que realmente se conheceu ou conviveu e outras conhecidas “por tabela” (p. 201), mas que ao final se tornam conhecidas (POLLACK, 1992).

E o terceiro elemento diz respeito aos lugares ligados à memória, às lembranças. São lugares marcantes que estão presentes na memória independentemente do tempo cronológico que foi vivido, como por exemplo, um lugar de férias da infância. Após a descrição dos elementos constitutivos da memória percebe-se que a memória seleciona fatos, lugares e pessoas e nem tudo fica gravado (POLLACK, 1992).

Além dos elementos citados, este autor também se refere aos mecanismos da memória. Pollak explicita dois mecanismos, o de enquadramento da memória e o segundo, que denomina de “trabalho da própria memória em si”, que consiste em manter a coerência, a unidade e a continuidade da memória enquadrada (POLLACK, 1992, p. 206). No que se refere ao enquadramento da memória, ele afirma que há uma multiplicidade de memórias em disputa. Na constituição das memórias de partidos políticos, sindicatos e outras organizações, existe um conjunto de ações para enquadramento e de manutenção da memória que consiste em privilegiar uma perspectiva sobre períodos, acontecimentos, datas e pessoas.

Ao transpor este mecanismo no caso da História Oral, pode-se afirmar que há um trabalho de enquadramento e manutenção da memória feitos pelo entrevistado e entrevistador (ALBERTI, 1996), mas os estudos com a História Oral também possibilitam mostrar, por meio das memórias individuais, os limites das ações de enquadramento da memória (POLLACK, 1989, p.12) e a possibilidade em permitir o acesso a uma pluralidade de memórias e versões do passado. O autor, por exemplo, problematiza em seu artigo “Memória, Esquecimento e Silêncio” as memórias silenciadas durante o stalinismo, ou no fim da segunda mundial, de parte das mulheres sobreviventes dos campos de concentração (POLLACK, 1989, p. 8).

Para Alberti (1996), a memória no trabalho com História Oral pode avançar para além da construção do passado. Em sua concepção, os estudos da História Oral, podem auxiliar compreender principalmente como as memórias de determinado fato ou acontecimento se constituíram, tendo em vista o sentido de Pollack (1989) de investigar como certos fatos sociais se tornam coisa, ou seja, como e por quem uma memória coletiva é solidificada e dotada de duração e estabilidade.

Neste sentido, Alberti (1996) afirma, baseada nas ideias de Portelli (1996), que para tratar objetivamente da história da memória dos acontecimentos, é necessário

compreender então, como as “representações” se tornam “fatos”, pois os dois não existem de maneira isolada. Sendo assim, Portelli afirma que:

As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem (PORTELLI, 1996, p.111).

Ao final, percebe-se que nas entrevistas de História Oral recolhem-se, memórias individuais ou memórias mais coletivas e a partir dos referenciais apresentados compreende-se com mais clareza como interpretar os relatos.

### 3.5 A ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA

Tendo como ponto de partida os pressupostos anteriormente discutidos, à luz das considerações da História Oral e do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu, buscou-se construir um roteiro de entrevista na perspectiva do relato oral (QUEIROZ, 1988). No trabalho de coleta de relato oral é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho.

. De forma geral, os objetivos da entrevista com a docentes foram:

- Abordar aspectos da trajetória pessoal, do período da infância e adolescência, socialização familiar, escolar (diferentes níveis de ensino), estilo de vida, outros grupos de pares ou momentos significativos para a docente, no sentido de um melhor conhecimento e uma reflexão sobre a importância destas dimensões para a estruturação do *habitus*.
- Conhecer as relações com o corpo e como essa relação foi sendo ressignificada pelos vários grupos (família, escola, esporte, graduação) por onde a docente passou.
- Reconstruir a trajetória profissional, a relação estabelecida com os vários espaços de trabalho e a construção de sua prática pedagógica buscando saber como se deram a construção das suas disposições, buscando vestígios desse processo nas disposições que orientam sua atuação inovadora na escola.



- Compreender a trajetória como professora na escola de ensino fundamental e médio de maneira mais aprofundada, a relação com este campo de trabalho e as estratégias para desenvolver as práticas pedagógicas inovadoras.
- Captar os sentidos que ela atribui à carreira docente, à disciplina de Educação Física e a sua própria trajetória.

Da mesma forma, ao longo da construção do roteiro de entrevista, havia algumas pressuposições/hipóteses a respeito da investigação, que eram:

- A inovação pedagógica pode ser favorecida por uma formação cultural diferenciada (vinculação à dança, teatro etc.).
- Algumas escolas não reconhecem a inovação pedagógica e a professora trabalha por um reconhecimento social.
- A busca por formação contínua é um fator relevante que alimenta a inovação pedagógica.
- A prática pedagógica está intimamente ligada ao modo pessoal de ser e viver.

O roteiro de entrevista (Apêndice 1) foi construído com questões abertas. As perguntas foram organizadas em torno dos temas da família, infância, escolarização, escolha da profissão e formação inicial, atuação profissional, prática pedagógica, formação continuada, estilo de vida e inserção em outros grupos sociais. Dentro de cada tema foram separadas como perguntas “Principais” e “Derivadas”, significando que a entrevista necessariamente teria que cobrir as perguntas principais. Se porventura a colaboradora da pesquisa não tocasse no assunto, as perguntas principais seriam realizadas. Essa estratégia serviu como uma forma de organizar a entrevista, um guia. Optou-se por trabalhar com uma variação intermediária em relação às entrevistas fechadas e abertas. Procurou-se uma alternativa às técnicas das entrevistas fechadas em que só se ouve e registra aquilo que é definido como importante para a pesquisa. Entretanto, não se pretendia uma proposta de entrevista totalmente livre e, em consequência, pouco estimulada.

Para realização da entrevista foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constando os objetivos da pesquisa e os meios de contato (e-mail e telefone), presentes em anexo (Apêndice 2). Esse termo foi apresentado e assinado pela professora entrevistada.

### 3.6 A ESCOLHA DA ENTREVISTADA

A docente escolhida como colaboradora da pesquisa, professora Carmela Bardini, bem como a origem desta pesquisa, tem suas raízes na trajetória acadêmica da própria autora desta dissertação, que como estudante participou de um grupo de pesquisa na graduação de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná, intitulado “Educação Física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente”. Nesse grupo, as pesquisas tinham como objetivo estudar como a cultura escolar das instituições afetam/originam/estimulam experiências bem-sucedidas no campo da Educação Física escolar, como também interfere no processo de “abandono” do trabalho docente dos professores, ou seja, tentar estabelecer possíveis processos da cultura institucional e profissional que são vinculados a esses fenômenos. Havia o intuito de sistematizar uma interpretação sobre como a cultura escolar da instituição onde o docente está inserido e a trajetória profissional do mesmo afetam sua atuação (PICH, 2011).

O abandono do trabalho docente é caracterizado quando o professor abre mão de ensinar, ou seja, quando o professor não dá aula, quando não há uma intervenção intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem.

O grupo de pesquisa da Universidade Federal do Paraná fazia parte da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE) que inclui outros grupos de várias regiões do Brasil, Argentina e Uruguai que também investigavam os elementos que se entrelaçam na configuração desses fenômenos.

Neste contexto, foi possível ir ao campo empírico e acompanhar o trabalho da professora Carmela e a cultura escolar na qual este trabalho estava inserido, por meio da observação das aulas ministradas pela educadora e do cotidiano escolar, além de registros em diário de campo e realização de uma entrevista estruturada gravada em áudio. A coleta dos dados foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental

e médio durante um ano, entre os anos de 2011 e 2012. Após esta fase de observação foi publicado um trabalho científico sobre esta experiência<sup>11</sup>.

A modalidade de ensino observada era a Educação de Jovens e Adultos especificamente no ensino médio no período da noite. Esta modalidade de ensino era estruturada de forma a permitir que os alunos percorressem trajetórias de aprendizagem não padronizadas, organizando o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana. Desta forma não havia uma regularidade na frequência as aulas, pois eram de acordo com a disponibilidade do aluno, que frequentava conforme podia, completando a carga horária das disciplinas. O ensino era dessa forma geralmente individual, onde cada aluno estava em um momento diferente da disciplina. Essa cultura escolar específica nos chamou atenção e mais ainda como a professora através de suas estratégias fazia para implementar sua prática pedagógica da Educação Física sem abrir mão de todo conhecimento que esta área podia possibilitar aos alunos.

Puderam-se perceber, durante o tempo de inserção na escola e nas aulas, vários aspectos interessantes da formação e prática pedagógica da professora e da cultura escolar da Educação Física naquela escola que permitiram caracterizar aquela prática como inovadora.

Constatou-se que a docente, em sua trajetória profissional, estabelecia uma relação diversificada com o conhecimento e o contato com outras formas de linguagem, como a dança. Dessa maneira, com relação a presença da dança, tinha-se como hipótese de que esta permitia, de alguma forma, retroalimentar a prática pedagógica inovadora.

Percebeu-se que a formação inicial da professora condicionou fortemente a sua concepção de Educação Física, que é articulada a uma concepção mais crítica. Ela se entende como uma trabalhadora intelectual e tal formação inicial teve forte influência da corrente pedagógica progressista do movimento renovador da Educação Física brasileira. A participação, durante a graduação, de projetos de pesquisa a levou a produzir trabalhos acadêmicos e a participar de eventos científicos da área.

---

11 Ver mais sobre em: PICH, S.; FONTOURA, M. P. A cultura escolar da Educação Física no EJA: O paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. *Educación Física y Ciencia*, v. 15, n. 1, 2013.

A relação com sua prática pedagógica na cultura da escola pesquisada trouxe elementos importantes para se entender como a inovação pedagógica era realizada mediante uma estrutura de ensino que era individual e na maior parte das vezes teórica. Não havia nenhum documento oficial que orientasse para que as aulas de Educação Física sejam teóricas, essa era uma cultura criada pelas escolas e seus agentes, já que os alunos podiam se matricular e frequentar a escola a qualquer momento do ano, diferente do ensino regular onde todos os alunos começam ao mesmo tempo.

O que se pode perceber é que a prática pedagógica da professora trazia aspectos de algumas propostas pedagógicas críticas da Educação Física, como a de Kunz (1994) em sua obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”. Esta abordagem traz à tona a reflexão sobre a possibilidade de ensinar os conteúdos da Educação Física, por meio da transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar em uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. (KUNZ, 1994). O trabalho da professora trazia alguns elementos problematizados por Bracht (1992), em seu livro intitulado Educação Física e Aprendizagem Social, de que todo acervo de cultura corporal de movimento produzido pelo homem, merece seu lugar na escola, no entanto é necessário fazer a crítica cultural.

Essa apropriação de teorias críticas da Educação Física era percebida em vários aspectos de sua atuação como, por exemplo, no material didático da disciplina que foi elaborada pela própria docente. Além de variação importante nos conteúdos que contemplam o acervo da cultura corporal de movimento, todos os textos tinham um direcionamento crítico. Ela abordava nos textos e nas suas aulas os aspectos socioculturais, filosóficos e históricos das práticas corporais e da Educação Física, como as questões de gênero, homossexualidade, desigualdade social, padrões corporais e estéticos ao longo da história. Neste sentido, a professora tinha como premissa conceber a dimensão teórica como constitutiva do seu trabalho docente.

A professora tinha um conhecimento aprofundado dos temas propostos e, conseqüentemente, isso afetava seu posicionamento diante das questões abordadas, o trato com a teoria e o nível elevado das discussões, provocava, a partir do diálogo com a professora, a reflexão dos alunos diante de concepções pré-concebidas.

Com relação ao trato deste conteúdo também foi possível verificar aspectos interessantes. Sinteticamente, a dinâmica das aulas era de leitura dos textos do

material didático da professora e a realização de exercícios e atividades de problematização e sistematização dos conteúdos. Posteriormente, a docente corrigia os exercícios juntamente com o aluno e dialogava sobre os conceitos principais do texto, sobre as impressões do aluno sobre o conteúdo e a relação com sua vida pessoal. Os exercícios e atividades propostas eram relacionadas ao conteúdo próprio do texto e muitas delas eram relacionadas à história de vida pessoal em que os alunos respondiam de acordo com a opinião e vivência deles. Essa forma de mediação dos saberes, proposta pela docente, contribuía para que os conteúdos fossem significativos para a vida dos alunos.

Os momentos de conversas com os alunos iam além das discussões dos textos e versavam sobre suas histórias de vida, seus anseios, frustrações, trabalho, família, etc. Como consequência havia uma relação professor-aluno bem próxima e horizontal, o que parecia auxiliar na própria significação dos conteúdos das aulas.

As aulas teóricas, do ponto de vista do discurso do movimento, permitiam ressignificar as práticas corporais dos alunos. De fato, os alunos eram mobilizados a repensarem sobre as práticas corporais. Contudo, esse movimento ruptura da tradição da Educação Física, também apresentou suas limitações por conta da falta da experiência corporal necessária para poder mobilizar a linguagem falada e teorizar sobre ela. Assim, observou-se que a experiência da construção de uma cultura escolar específica da Educação Física no EJA, mostrava tanto a importância da elaboração teórica para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar, bem como, pela sua falta, demonstra a necessidade da presença da linguagem corporal como um componente fundamental para a formação humana nas aulas de Educação Física escolar.

Emergiram como pontos importantes nesta trajetória investigativa elementos como: a formação profissional inicial e continuada da docente, sua formação cultural, estrutura da EJA e o caráter teórico da disciplina.

Toda essa experiência no cotidiano escolar e as relações de confiança e aprendizado estabelecidas entre a pesquisadora desta dissertação e a docente aguçou a vontade de acrescer o tema da transformação da prática pedagógica na Educação Física escolar através do aprofundamento da análise desta trajetória, ampliando para a análise da trajetória pessoal, pois a maneira de ensinar está intimamente relacionada com as experiências ao longo da vida que iniciam antes da formação inicial e neste aspecto tinham-se pouca informação da agente da pesquisa.

Percebeu-se o quanto seria significativo saber como esta docente se tornou professora de Educação Física, quais as suas relações, sentidos e aprendizados construídos junto à família e a escola, bem como sua relação com a cultura. Outro aspecto que deveria ser melhor investigado também seria a relação estabelecida em outras escolas em que a docente atuou e outros campos de trabalho dentro da Educação Física.

A partir desta trajetória investigativa da pesquisadora é que se foi pensado e construído o presente projeto de pesquisa.

A professora foi contatada por telefone e foi marcado um encontro em sua casa para explicar os objetivos da investigação. Pôde-se relatar sobre a pesquisa, as intenções da mesma e sobre a entrevista, ressaltando que se tratava de um diálogo que envolveria trajetória pessoal, formação e trajetória profissional. Foi explicado que talvez seria necessário mais de uma entrevista. Já naquele encontro ela se mostrou disposta e aceitou com entusiasmo contribuir para esta investigação. Foi informado que as entrevistas seriam gravadas e transcritas para posterior apreciação e assinatura e esclarecido que ela tinha a total liberdade de escolher o local, a data e o horário das mesmas.

A partir da ciência da necessidade de se estabelecer uma condição ética no trabalho com relatos de vida, propôs-se que a docente escolhesse se queria apresentar-se com nome verdadeiro ou fictício e ela optou por usar seu nome verdadeiro. Após um primeiro contato em que foram explicadas as intenções da pesquisa, foi agendada uma data para a primeira entrevista.

A justificativa pela escolha de um agente a ser pesquisado somente, se respalda nos pressupostos da pesquisa qualitativa em que se percebe que,

O conhecimento científico, a partir dessa perspectiva não se legitima pela quantidade de sujeitos estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a estudar responde mais a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que aparecem durante a investigação (GALINDO, 2012, p.39).

Considera-se, igualmente, que o longo tempo junto à docente e a proximidade que foi sendo construída, tornou-se um aspecto favorável e mesmo fundamental à pesquisa visto que permitiu que já houvesse um conjunto prévio e amplo de informações sobre a docente e seu trabalho, conseqüentemente isso daria mais sentido à narrativa da professora por parte da pesquisadora, favorecendo também

para que se obtivesse uma narrativa mais livre de constrangimentos durante a entrevista e, possibilitando também uma análise dos dados com uma gama ampliada de informações, aliada ao conhecimento dos demais campos de atuação da agente, a estenografia de seu *habitus* e suas lógicas de ação.

Ressalta-se que as referências anteriores obtidas nos contatos prévios com a investigada, tanto no processo piloto, ou mesmo anteriormente, e os dados de pesquisa que por ventura foram produzidos nessas ocasiões e incorporados no texto desta dissertação sofreram uma mediação adequada aos aspectos teórico-metodológicos escolhidos para realizar a análise neste texto.

Considerando que se analisou a trajetória de uma docente decidiu-se ampliar os instrumentos de coleta de dados com a possibilidade de também observar, outro campo de atuação dentro da área, a dança.

Este capítulo teve por objetivo apresentar a construção teórico-metodológica da pesquisa e descrever as primeiras incursões no campo empírico. No próximo capítulo descreve-se e analisa-se a trajetória da docente através da contribuição de Pierre Bourdieu e seus interlocutores, bem como dos autores que basearam o segundo capítulo.

### 3.7 O PROCESSO DA ENTREVISTA: O DESAFIO DE NARRAR UMA VIDA

Um momento marcou profundamente o processo de construção do objeto de estudo: o início das entrevistas com a professora Carmela.

Foram realizadas três entrevistas para esta dissertação, denominadas de “relato de vida”, sobre a trajetória pessoal e profissional da professora, totalizando sete horas de gravação em áudio.

Com o consentimento da docente, fez-se o uso de dois gravadores, com o objetivo de não extraviar nenhum dado importante para a pesquisa. Os benefícios de sua utilização decorrem do fato de serem práticos e captarem integralmente as falas evitando perdas e distorções.

Com base no roteiro de entrevista que continham perguntas que contemplavam os aspectos que se queria conhecer e que se inseriam nas temáticas: família, infância, escolarização, escolha da profissão, formação inicial, atuação profissional, prática pedagógica, formação continuada e estilo de vida; dava-se início à entrevista

solicitando que a professora abordasse um dos temas a seu critério para começar a narrar sua trajetória de forma livre.

Na maioria das entrevistas, não se chegou, efetivamente, a fazer todas as perguntas, visto que Carmela, ao narrar sua história, já respondia várias questões e assim dava sequência à narrativa em que, em momentos oportunos, se faziam perguntas sobre temas relacionados, aproximando a entrevista de um verdadeiro diálogo.

Foi bastante frequente a professora começar a relatar sua infância, por exemplo, e a partir de um determinado fato, já estava narrando fatos da vida profissional, muitas vezes, retornando, logo após, à memória de sua infância, obedecendo, assim, a uma lógica emocional e não cronológica. No transcorrer da entrevista se buscava não favorecer uma cronologia, por exemplo, pedia-se para que, em determinada temática, a docente escolhesse dois acontecimentos marcantes desta fase e percorresse o antes e o depois de cada fato.

Procurou-se, no transcorrer das entrevistas, ter a sensibilidade de deixar a professora narrar a partir da lógica que ela queria, deixando algumas perguntas não respondidas para o final ou mesmo não as fazendo, quando percebia que aquele aspecto não era tão relevante para aquele momento do relato.

Com relação à duração das entrevistas, era deixado à cargo da professora decidir o limite. Em média cada entrevista durou duas horas. O tempo total de cada visita oscilou de três a quatro horas. Geralmente após as entrevistas seguiam-se encontros sociais informais em que se abordavam assuntos diversos, frequentemente relacionados ao seu cotidiano profissional. Após a visita feita para a realização da entrevista, foram realizadas algumas observações das aulas de danças circulares em duas modalidades distintas, com mães e bebês e só adultos, ministradas pela docente e foram feitas anotações no diário de campo.

Optou-se, também, por deixar a escolha do local onde seria realizada a entrevista para a professora. Apesar da sugestão e preferência que fossem realizadas em sua residência, procurou-se atender sempre a sua escolha. Assim, duas das entrevistas foram realizadas em sua casa, em sua sala de trabalho, e a outra em uma sala dentro do centro de reabilitação na qual a docente dá aula no setor de escolarização.



As entrevistas na casa da docente permitiram entrar em contato com aspectos que se referem aos gostos, valores, estilo de vida dela. Permitiram também alguma percepção do contexto social em que vive e de sua posição socioeconômica.

A casa da professora Carmela fica situada em um bairro de classe média alta, em frente a um parque da cidade, com muitas casas que refletem um alto nível socioeconômico. Foi construída por ela e seu marido, também professor de Educação Física, recentemente, a menos de dez anos, e fica dentro de um condomínio fechado. Uma casa ampla, com dois pisos, móveis bem cuidados, objetos de decoração nos quais incluía uma luminária grande que iluminava o espaço do centro da casa.

A sala de trabalho onde foi realizada a entrevista despertava a sensação de que é bastante usada para este fim. Havia uma estante cheias de livros, a maioria relacionados à Educação Física. Os móveis também estavam em meio a vários livros, papéis, pastas, computadores, caixas arrumadas em estantes ou empilhados por todos os cantos.

As preferências, os gostos, o estilo de vida e as propriedades adquiridas são para Bourdieu (1983c) expressões do *habitus* construído no processo de socialização de cada agente.

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (BOURDIEU, 1983c, p.83).

Neste sentido, estar presente no universo privado da docente contribuiu para aprofundar a análise de sua trajetória. Essa docente demonstra ter um capital cultural objetivado elevado, expressão de sua condição de existência e seu *habitus*, revelado em sua residência, através dos móveis bem cuidados, estilo da casa, objetos de decoração e livros.

No decorrer das entrevistas, Carmela sempre se mostrou muito disponível em narrar sua história. Uma disposição para falar em detalhes sobre momentos marcantes de sua vida, sendo assim uma boa narradora e muito expressiva. Gestos, ênfases, choros, risos, todas essas expressões constituíram elementos relevantes e significativos para o processo de registro e análise da trajetória. Essas anotações geralmente foram feitas após as entrevistas e incluídas na transcrição.

O momento da entrevista é de uma complexidade indescritível. A pesquisadora tem um planejamento e um roteiro, entretanto o momento em si é dinâmico, sujeito a

mudanças, é vivo. Sempre se procurou demonstrar essa disposição acolhedora e atenciosa da qual fala Bourdieu (2008) para com a docente, demonstrando respeito, confiança e curiosidade pelo que narrava através de meus gestos e olhares, valorizando-a como pessoa que tem uma experiência e sabedoria.

Procurava-se agir como uma amiga, uma companheira de ofício, como destaca Bourdieu (2005). O envolvimento, a confiança e a alteridade permearam a relação pesquisadora-pesquisada e esse momento especial de narrar suas histórias, seus valores, fraquezas e fortalezas.

Após a realização de cada entrevista sempre esteve presente a preocupação de transcrevê-las o mais rápido possível, no momento em que ainda se tinha vivo, os detalhes, as emoções que marcaram o diálogo. Essa etapa é lenta e laboriosa, sobretudo pela preocupação de fazer a escrita ser o mais fiel possível ao discurso do entrevistado.

Entretanto, Bourdieu (2008, p. 709) afirma que transcrever é um exercício de reescrever:

Transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

Desta maneira procurou-se fazer uma mediação entre o oral e o escrito, excluindo vícios de linguagem (né, tá, bem, etc) tornando o texto mais legível, porém sem perder seu poder explicativo. É um ato de responsabilidade também, pois nenhuma pessoa gosta de aparecer publicamente como alguém que não sabe falar corretamente. Entretanto, não foram excluídas gírias, palavras repetidas ou, ainda, frases reelaboradas, pois neste sentido elas ajudam a entender certas nuances das ideias, incertezas, construção do raciocínio, etc.

A tarefa de transcrever exigiu longas horas de trabalhos, superior ao que se esperava, devido a fala muito acelerada em certos momentos, ou de ruídos que atrapalham a audição da voz, mas principalmente pela intenção de fazer a transcrição ser o mais próximo quanto possível da narrativa da professora.

As transcrições foram enviadas à docente para sua leitura e correções, pois a professora tinha total autoridade sobre o que devia ou não ser registrado e conservado.

### 3.8 OBSERV(AÇÃO): UMA EXPERIÊNCIA DANÇANTE

No primeiro encontro marcado com a docente para explicar os objetivos da dissertação e fazer o convite para a entrevista, foi perguntado se havia a possibilidade de realizar observações em suas aulas de danças circulares com mães e bebês e com adultos, já que a docente estava de licença maternidade da escola. A partir de seu aceno positivo, foram feitas cinco observações, sendo uma nas aulas de danças circulares para adultos e as outras com mães e bebês.

Com a observação se intencionava compreender de modo mais aprofundado esse outro campo de atuação profissional da professora que lhe é tão marcante. Durante as entrevistas e, já nas experiências passadas em outro projeto durante a graduação em que esta mesma docente foi protagonista, percebeu-se que a Dança Circular é um marco da identidade pessoal e profissional de Carmela. Intentou-se também tentar captar as influências desta modalidade em sua prática pedagógica na escola.

Nesta investigação, a forma de observação foi participante, de modo que a pesquisadora estava integrada ao grupo, ciente deste papel desempenhado, na função de pesquisadora e com a anuência da professora Carmela.

Como pesquisadora e professora de Educação Física, a autora desta dissertação fez questão de participar das vivências corporais entendendo que o sentir corporal e a reflexão em primeiro lugar não conceitual sobre esse sentir, é importante junto às elaborações e descrições conceituais sobre esse sentir e essa prática e poderiam permitir entender a Dança Circular e o significado atribuído pelos indivíduos praticantes, por esta pesquisadora e pela docente nesta prática.

O registro das observações foi realizado em um diário de campo, em que estiveram presentes observações mais descritivas e também opiniões e comentários da pesquisadora.

A experiência das observações foi incluída nas análises, no tópico 4.6.3 intitulado como “As danças circulares: a dialética entre o pessoal e o profissional”.

#### **4 NARRATIVAS E TRAJETÓRIA DE VIDA: UMA APROXIMAÇÃO COM O HABITUS PROFESSORAL**

Neste quarto capítulo se estabelece como objetivo descrever e analisar o processo das entrevistas e as narrativas obtidas da trajetória da docente participante da pesquisa. Dessa forma, no presente capítulo a ênfase se encontra na parte predominantemente empírica da pesquisa, a fim de compreendê-la, analisá-la em sua totalidade e estabelecer as relações teóricas.

Antes disso, faz-se uma breve apresentação inicial da professora, para permitir ao leitor se situar e melhor compreender as análises. Carmela nasceu no ano de 1982, no Rio Grande do Sul, mas mora em Curitiba desde os seis anos de idade, é uma das cinco filhas de um bancário e uma comerciante. Fez sua trajetória de escolarização em escolas particulares e foi atleta da modalidade esportiva do punhobol<sup>12</sup> quando adolescente. É casada com um professor de Educação Física e tem um filho de 2 anos. A Universidade Federal do Paraná foi o espaço no qual cursou a graduação em Educação Física, o mestrado em Educação e local do primeiro emprego, como professora substituta. Em sua trajetória profissional de dez anos, lecionou em faculdades particulares, para os cursos de Educação Física e Pedagogia e foi professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente exerce a docência como professora efetiva, nos anos finais do ensino fundamental e médio, há seis anos pela rede estadual de ensino, *lócus* de análise da inovação pedagógica. Diversifica sua atividade profissional com aulas de metodologia do ensino da Educação Física para o curso de Pedagogia em uma faculdade particular e ministra aulas de danças circulares<sup>13</sup> para adultos e com mães e bebês.

---

12 O Faustebol (Faustball em alemão), ou Punhobol, é um esporte coletivo, semelhante ao voleibol, por ser seu precursor, com a diferença de ser jogado em um campo de grama que mede 50 m x 20m, com cinco jogadores de cada lado, podendo também ser muito maior que uma quadra de vôlei. O campo é dividido ao meio por dois postes, onde é esticado um cabo ou rede, que varia de 3 a 7 centímetros de largura, à uma altura de 2m (adulto masculino) ou 1,90m (adulto feminino). Todas as jogadas são efetuadas com o punho fechado e as defesas com o antebraço. O país que mais pratica o esporte é a Alemanha. É um esporte praticado basicamente na região sul do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), iniciando sua expansão no sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro), principalmente em função dos descendentes de imigrantes alemães. Disponível em: <http://www.punhobolbrasil.com/#!untitled/c1nhz>.

13 As danças circulares, como o próprio nome diz, são danças em círculo e fazem parte da cultura de diversos povos antigos. São retomadas de muitas tradições, países e de vários períodos históricos, acrescidas de novas criações, coreografias e significações próprias dos dias de hoje. As danças circulares com mães e bebês é uma modalidade em que as mães dançam juntamente com os bebês.

#### 4.1 CATEGORIZAÇÃO PARA A ANÁLISE DO RELATO DE VIDA

Para compreender, interpretar e analisar o relato de vida da docente e compor sua trajetória, foi primeiramente necessário pensar que o ser humano, ou neste caso, a professora Carmela, não é um indivíduo fragmentado e, para entender as suas ações e sentidos, precisa-se analisar todo material narrativo, articulando as suas partes. Portanto, toda trajetória pode ser analisada em partes, mas relacionando com o todo.

A partir da leitura das transcrições e da escuta atenta à entrevista por diversas vezes, estruturou-se a categorização para proceder às análises. Estruturou-se de tal forma que fossem pensadas separadamente, para uma melhor organização dos dados e para facilitar a compreensão do que está compondo a narrativa da docente, mas que ao final fosse possível relacionar essas informações, uma vez que são interdependentes.

Trabalha-se com os excertos das histórias narradas pela docente, compreendendo sua trajetória no contexto de cada campo percorrido, cada experiência significativa vivida. A família, a escolarização, a formação inicial, continuada, ou seja, a trajetória escolar na fase adulta, e a trajetória profissional, constituem elementos a serem analisados. Parte-se do pressuposto de que as experiências familiares e escolares, inclusive aquelas vivenciadas durante a formação profissional, os campos de atuação profissional e a relação com a cultura, ou capital cultural adquirido ao longo da vida contribuem, de forma significativa, para a construção de sua prática docente.

Todas essas vivências ao longo da trajetória pessoal e profissional, historicamente situada, da docente desta pesquisa, possibilitam uma compreensão de como se constitui o seu “ser e estar” na profissão, caracterizado por atuações pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar.

Parte-se da convicção de que a narrativa de Carmela ajude a compreender a transformação da disciplina da Educação Física na escola e a observação dos desafios individuais decorrentes desta própria transformação, remeta à construção das disposições do *habitus* desta agente social, bem como revele aspectos de como vem se desdobrando esta disciplina, na realidade escolar, nas práticas propriamente ditas, ainda tão pouco conhecidas nas pesquisas educacionais.

Com o objetivo de oferecer um panorama de análise da trajetória da professora entrevistada, foram organizadas três categorias, a primeira busca analisar a socialização primária por meio da influência da família, as estratégias desta com relação à escolarização, bem como o período da escolarização na infância e adolescência. A segunda categoria traz à tona o período de escolha da carreira profissional e a formação na graduação, e a terceira categoria traz a trajetória profissional.

#### 4.2 A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS DOS PRIMEIROS PERÍODOS SOCIALIZADORES: A FAMÍLIA E A ESCOLA.

Esta dissertação teve como objetivo investigar a história de vida de uma professora e os processos que influenciam sua prática pedagógica inovadora, relação essa identificada por meio de seu relato de vida. Deste modo busca-se analisar por meio de sua trajetória, como se constitui o ser e estar na profissão marcado pela inovação em suas práticas pedagógicas.

Para realizar tal intento se tornou importante investigar como esta docente vivenciou experiências durante a infância e adolescência junto à família e o período de escolarização. Sendo assim algumas questões vêm à tona: Qual a influência da família e a origem social na constituição da agente social Carmela? Quais foram as estratégias familiares com relação à sua educação e a escolarização?

Ao perscrutar, por meio da memória, a história de vida de uma docente tinha-se em consideração que toda trajetória é individual e coletiva ao mesmo tempo. Toda trajetória é histórica e socialmente situada e datada, mas cada uma é irredutível à outra e encerra uma dose de individualidade dos agentes frente às situações. Nesta dissertação, quando se propôs analisar uma trajetória social buscou-se as relações de um indivíduo com grupos, neste caso, nos campos sociais em que percorreu, por exemplo, o contexto profissional, escolares, acadêmico.

Ao pensar a questão das relações pode-se afirmar que o individual está intimamente ligado ao social e vice-versa, uma vez que nenhum indivíduo se constitui sozinho, apesar de possuir singularidades que o diferem dos demais. Analisar os relatos de vida de uma professora de Educação Física, permitiu um panorama dos diferentes grupos sociais e das influências destes na formação e constituição do *habitus* desta docente.

Quando se narra uma trajetória de vida nela pode-se encontrar muitas pessoas, grupos, que se interligam para construir, integrar ou formar um agente social. Na narrativa de experiências individuais encontramos também o coletivo social. “É o individual presente no coletivo e o coletivo presente no individual” (SILVA, 2011, p.32). Ao rememorar esta trajetória, muitas marcas positivas e negativas ressurgem, revelando assim as marcas e referências constitutivas da prática pedagógica dessa professora.

Num primeiro movimento trabalhou-se com as memórias dos primeiros grupos de socialização, a família e a escola, as estratégias familiares com relação à escolarização da docente, as relações no interior da família, meio social da infância e o sentido que Carmela dá a essas experiências, momentos e como os vivenciou.

A socialização primária normalmente realizada pelo meio social da família de origem tem um papel fundamental, pois o *habitus* incorporado neste meio estrutura todas as outras disposições adquiridas em outros campos sociais integrando-a no sistema de disposições. Nas reflexões de Bourdieu (2003), o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação da experiência escolar e o *habitus* transformado pela ação escolar está no princípio de todas as experiências ulteriores.

Para o autor, o *habitus* primário é aquele incorporado na socialização primária junto a família. O *habitus* secundário está relacionado às experiências ulteriores em que a escola ocupa um lugar importante. Neste sentido pode-se afirmar que o *habitus* está aberto a novas experiências, se reestrutura, incorpora novas disposições e está em movimento.

Busca-se no relato de vida da professora Carmela, suas origens sociais, as estratégias familiares com relação à sua educação e escolarização, relações no interior da família, significados construídos e atribuídos a esse período.

A família ocupa um lugar determinante para a reprodução da estrutura do espaço social. Nela pode-se observar um conjunto de estratégias educativas, matrimoniais, econômicas, etc., por meio das quais visa se reproduzir biologicamente e reproduzir as propriedades que lhe permitem manter ou superar sua posição social e seu patrimônio. A educação familiar pressupõe também, um haver, acesso a bens culturais, que contribuem para a aquisição de capital cultural aos filhos, transmissão de bens econômicos, simbólicos (ligadas ao nome) e sociais (BOURDIEU, 1996). Para Bourdieu a família é um dos lugares, por excelência, de acumulação e transmissão de capital sob seus diferentes tipos.

Ancora-se aqui na noção de estratégia, vinculada ao *habitus*, elaborada por Bourdieu. Para o autor, a estratégia não é sinônimo de escolha, consciente e individual, derivada do cálculo racional. Está articulada ao conceito de *habitus*, pois internaliza-se o sentido do “jogo social” e está próxima a metáfora do “sentido do jogo” do esportista, que faz o que o jogo exige e está objetivamente ajustada à situação. “Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais[...], outros lugares com certeza, dos jogos infantis” (BOURDIEU, 1990a, p.81). Neste sentido, as ações dos agentes são advindas tanto de decisões conscientes, explícitas, como das que são produto do processo de interiorização das regras do jogo social (NOGUEIRA, 2002).

Percebe-se, na narrativa da professora, que seus pais deram uma ênfase no que diz respeito aos estudos das filhas. Em uma família composta por cinco filhas, das quais Carmela e sua irmã gêmea Bruna são mais novas, em uma situação econômica característica da “nova” classe média<sup>14</sup>, todas as filhas tiveram oportunidade de estudar em colégios particulares na cidade de Curitiba. Seu pai era bancário e sua mãe, após a separação do pai, foi lojista em várias áreas, tendo os dois, formações técnicas, mas não foi esclarecido em qual área.

Meu pai pagou escola particular para todas aqui em Curitiba [...] ele trabalhou no Banco do Brasil quando era muito bom ser concursado do Banco do Brasil, nossa era ‘o’ concurso, havia uma valorização da atividade profissional no banco, havia possibilidade de crescimento interno.  
Ela conseguiu abrir uma fábrica de estofados, depois abriu uma loja, [...] e aí ela abriu uma distribuidora de livros, daí abriu uma livraria (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

Bourdieu, em suas teorizações, afirma que a estratégia não é uma reação mecânica a regras, ela “supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas” (BOUDIEU, 1990a, p. 81). Há uma dose de criatividade, invenção, improvisação nas

---

14 Quadros e Antunes (2001) e Nogueira (1997) categorizam sinteticamente as classes médias sendo aquela à qual pertencem os trabalhadores que se ocupam de atividades não manuais, mesmo as mais subalternas. Por apresentar uma grande diversidade encontrada nas camadas médias, é comum a classificação entre diferentes frações em seu interior. Nogueira (1995) afirma que é comum a distinção entre uma fração tradicional ou pequena burguesia, composta por pequenos proprietários e pelos profissionais liberais e a “nova” classe média, composta pelos setores assalariados, incorporando-se aí ocupações administrativas (gerentes, auxiliares de escritórios, economistas), comerciais (lojistas, caixas, corretores, bancários), sociais (médicos, dentistas, professores, policiais) e técnicas (engenheiros, arquitetos, ocupações técnicas de nível médio).



estratégias dos agentes para com as circunstâncias da vida que permitem produzir ações as mais variadas diante das situações.

Este sentido do jogo, o social inscrito nos corpos em forma de *habitus*, permitiu que os pais de Carmela tivessem como estratégia, práticas de investimento na educação dos filhos como uma das possibilidades diante de outras.

Meu pai tinha um salário legal, mas era super econômico, e a gente nunca esbanjou, nós sempre fomos simples [...] Então eles fizeram bem em termos de condição financeira, talvez a gente não teve a oportunidade de fazer inglês, natação, mas a gente brincou muito e teve muito espaço para tudo isso, era realmente o simples e o necessário (EXTRATO DE ENTREVISTA 07/05/2015).

Na fala de Carmela é perceptível que uma das estratégias educativas foi colocá-la em colégios particulares tradicionais e de referências na cidade. O primeiro colégio, chamado “Divina Providência”, que estudou o ensino fundamental séries iniciais, era de caráter confessional, católico, e o outro, chamado “Dom Bosco” onde cursou o ensino fundamental séries finais e ensino médio é bem conhecido pelos cursinhos pré-vestibulares e sua competição com outros colégios por maiores aprovações nos exames das universidades públicas e privadas.

Ainda que não apareça de forma explícita na narrativa da docente, percebe-se integrando as partes ao todo, que o objetivo de seus pais é que suas filhas tivessem acesso ao ensino superior e ao diploma universitário. Por ser matriculada em escola de referência, teria acesso a um universo de bens culturais amplos, que fazem parte das estratégias de ascensão econômica e social. A cumulatividade de capitais econômicos e culturais define proximidades, distâncias e lugares diferentes a ocupar no espaço social. Para Bourdieu (1996) os lugares que os agentes ocupam no espaço social, nas sociedades modernas depende da diferença de volume de capital econômico e cultural principalmente.

Vale notar que todas as cinco irmãs concluíram cursos de ensino superior nas áreas de Jornalismo, Administração e Educação Física no caso da professora Carmela e sua irmã gêmea Bruna.

Cabe destacar que o que possibilita a escolha das melhores estratégias com relação aos estabelecimentos de ensino para os filhos exige dos agentes (pais ou pessoas próximas) certo volume de capital cultural, que supõe um razoável conhecimento que a família detém do sistema escolar (BOURDIEU, 2007c).

As estratégias educativas relacionadas a uma carreira escolar visam o retorno provável, a crença em maiores rendimentos salariais, lucros simbólicos que a instituição universitária atribui aos portadores dos diplomas. As estratégias educativas que a família adota advém do senso prático, através do *habitus*, das esperanças subjetivas ajustadas as probabilidades objetivas. Bourdieu (2003, p.55) esclarece essa questão na seguinte citação:

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói de forma metódica, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria informal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (“não é para nós) e, mais profundamente inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas ‘razoáveis’ ou ‘absurdas’ para qualquer agente submetido a essas regularidades.

A atitude dos pais de Carmela leva a supor que eles atribuíam grande valor à escola e aos títulos escolares. Neste caso, as estratégias familiares foram positivas e influenciaram o percurso bem-sucedido até o ensino superior. Entretanto é necessário aprofundar a análise e ver como Carmela percorreu a trajetória escolar, quais disposições familiares nortearam sua relação com a escola.

Não são somente as famílias de grande capital econômico e cultural que incentivam o prolongamento da escolarização, mas famílias de variadas posições sociais. A distinção entre essas famílias, de grande ou pouco volume de capitais, são os diferentes meios utilizados para incentivar seus descendentes, pois os primeiros conhecem melhor os códigos explícitos, mas sobretudo implícitos, ocultos, do espaço escolar, do que os segundos (BOURDIEU, 2007c).

A alteração da relação entre as classes e as frações de classe com o sistema de ensino devido a articulação da transformação da estrutura social e da economia nas sociedades modernas, justifica que as famílias e a escola afirmem com veemência a importância da obtenção dos títulos escolares para que os indivíduos consigam empregos, remunerações e posições sociais reconhecidas. O capital escolar é a única maneira para algumas classes e frações de classes de evitar uma regressão social ou melhorar a posição relativa no espaço social (NOGUEIRA, 1997).

Entretanto vale ressaltar que:

O *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 9).

É possível afirmar que, como a família de Carmela não possuía um volume alto de capital econômico investiu no capital cultural associado ao capital escolar das filhas como estratégia. Esse capital cultural internaliza disposições nos agentes que ocuparão lugares diferenciados no espaço social, de prestígio ou não, de acordo com o volume deste capital. Para Bourdieu (1987), os capitais são instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado campo, maiores suas possibilidades de ter um bom retorno. Os capitais adquiridos na família constituiriam um sistema de disposições, uma tendência de ação que é incorporado ao *habitus*.

Mendes e Seixas (2003) demonstram em seu artigo, que algumas pesquisas em países da Europa apontam que o capital cultural é o capital que tem maior influência na mobilidade social.

O capital cultural, principalmente na sua forma incorporada, adquirido no espaço familiar é um fator decisivo para o sucesso ou não na trajetória escolar. Na teoria sociológica de Bourdieu (2007a), ele considera que este tipo de capital facilitaria a aprendizagem dos conteúdos, domínio dos códigos escolares, pois essa educação familiar baseada em referências culturais, hábitos de leitura, relação com o saber, linguagem culta ajudaria estes alunos a ter uma maior rentabilidade na escola.

A narrativa de Carmela revela marcas interessantes de sua relação com a escola:

A primeira escola era de freiras e nós cantávamos todo início de aula, no (colégio), e aquilo me preenchia a alma, cantar na entrada da escola, não era hastear a bandeira, cantar o hino, não, eram as músicas maravilhosas pra mim e eu era pequena e eu amava aquilo lá [...] essas músicas, as aulas, o bosque, tudo que a gente tinha lá, as apresentações de fim de ano, que é o que mais marca na escola ao meu ver, na minha realidade foram as apresentações que nós fazíamos de teatro, de dança, festividades de fim de ano, as formações religiosas, tinham dias que nós íamos lá pro salão das freiras e a gente tinha formação religiosa e nós refletíamos sobre as coisas do mundo, sobre as relações e tal, e eu amava aquilo (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015)..

É perceptível, por sua narrativa, as diferentes práticas na escola que marcaram positivamente sua memória. Sabe-se que o volume e a natureza do capital cultural

possuído pelos diferentes agentes têm relação direta com suas preferências estéticas e aquisições culturais e que os temas e vivências relacionados a atividades corporais e artísticas, inclusive a formação religiosa que incluíam reflexões do mundo, eram as que ela mais gostava durante a fase escolar. Esses momentos são rememorados com muito entusiasmo por ela.

Essas coisas que **eram mais corporais**, por exemplo, o que me marcou muito na escola, teve uma oficina de plantio, de mexer na terra, a gente mexia na terra, plantou algumas sementinhas de cenoura, alguns legumes e nossa!! Mão na terra, fazendo aquilo, foi formidável. Outras coisas como música, teatro, canto, tudo **que estava relacionado a Arte e a Educação Física**, ao correr, essas coisas assim do desenvolvimento do corpo, jogar um caçador, eu lembro que a professora fez na escola tipo uma competição de caçador, dividiu a turma em 12 equipes e eu nunca me esqueço que a gente fez aquela competição de caçador sabe, salto em distância, e a gente fez o salto em distância, e eu era pequena, tinha 8 anos e nossa!!! Aquele salto em distância, a corda indo mais longe e eu superando aquele desafio. Nossa eu posso isso! Eu consigo mais! **Então eu me realizava na Educação Física** e nas aulas de Arte (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Entretanto, é interessante perceber a relação estabelecida por Carmela com outros saberes curriculares. Em sua fase escolar, no ensino fundamental, confere outro sentido para outras disciplinas.

[...] Em matemática eu era terrível, terrível, contava nos dedos, perdia, não entendia direito e essa coisa mais abstrata, eu tinha muita dificuldade [...] não gostava de matemática, nem de física, e nem de química (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

As preferências, os gostos, podem ser relacionadas ao *habitus*. Bourdieu explicita essa relação afirmando que uma das funções do *habitus* é de dar conta do estilo de vida, das práticas e dos bens de um agente. Este conceito está no “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” (BOURDIEU, 1996, p. 21). Sendo assim se torna importante investigar a trajetória da professora Carmela em busca de elementos do seu *habitus*.

As estratégias escolares são apenas um aspecto do que envolve a educação familiar que é incorporada pelos agentes como parte do seu *habitus*. A educação familiar recobre várias áreas no intuito de socializar os agentes com o mundo e se receber a herança, no sentido mais amplo do termo (BOURDIEU, 2007d). O que

chama a atenção é a memória “corporal” que Carmela traz nas narrativas. Uma memória relacionada ao brincar, ao movimentar-se que também é muito comum quando se narra o período da infância por muitas pessoas, mas o que nesta narrativa se distingue é a presença desta memória “corporal” por toda sua trajetória.

Tudo isso sempre com as **brincadeiras criativas** da gente, elefante colorido que cor, quem tem a cor tem que atravessar, pulei muito elástico, pulava corda e gostava de pega-pega, de esconde-esconde, aqui em Curitiba eu tinha casa da prima com árvore então subia na árvore, eu tinha um urso que eu brincava, o Teddy, que falava, [...], eu brinquei muito, brinquei horrores, jogava futebol no corredor de casa com a Bruna, subia no muro, amava isso, fazia isso todo dia (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Percebe-se que outro membro da família, seu pai, é adepto às práticas corporais.

Meu pai é super atleta, se aposentou do banco do Brasil ao 49 anos, jogou futebol a vida inteira, no verão jogava bocha na praia e eu via ele jogando bocha e ele ensinava como era, as bolas eram pesadas, mas já tentava jogar a bocha e meu pai sempre me acompanhou no punhobol, ele ia nas viagens e dormia nos alojamentos, tudo. **Meu pai sempre foi o cara dos esportes** e eu sempre fui grudada no meu pai então, onde meu pai ia eu ia junto (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Pode ser que pela influência principalmente paterna, Carmela construiu uma relação muito próxima com as práticas corporais, e partir desta parte da fala dela, pode-se deduzir que a mesma também construiu uma relação muito próxima com o pai. Sendo ele uma referência para ela, certamente pode ter contribuído para seu gosto pelo movimentar-se e suas preferências na escola.

Outro aspecto interessante que permeou a vida escolar durante a infância e adolescência de Carmela é o sentido que ela atribuía a escola.

As aulas em si nunca me cativaram na escola, eu **sempre fui meio desconfiada com a escola**, sempre meio incomodada com essa coisa de ser avaliada, de uns tirarem notas boas, outros nem tanto e eu não era uma aluna sensacional, eu era uma aluna mediana porque eu não tenho muita capacidade de concentração (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Apesar de relacionar-se bem com a disciplina de Educação Física na escola, na qual tinha facilidade de aprendizado, ela comenta de vários momentos de dificuldade que passou para o entendimento dos conteúdos de outras disciplinas tanto durante o ensino fundamental quanto do ensino médio.

**Naquela época não me interessava a escola, então eu perdia muitas explicações das disciplinas,** quando acabava eu lembro, meu marco é assim, a professora dizendo: - 'Muito bem, então agora façam a tarefa', ela tinha explicado, e eu tinha perdido a explicação, e era hora da tarefa baseada na explicação. E a gente tinha vergonha de perguntar para a professora porque eu achava desrespeitoso com ela, e eu ficava quieta [...] eu me batia e tinha que comer a poeira, **e eu ia mal na prova,** na verdade eu entrava naquele círculo, e eu nunca tive problema de comportamento, nunca tiveram que chamar meus pais, nada, só que eu voava pra outros lugares e não era ruim pra mim aquilo, **o que era ruim era a aula neste sentido, era aquele ritmo,** tanto que já no jardim III a professora chamou minha mãe falou no final do ano: - 'olha a Bruna e a Carmela vão passar de ano, mas elas estão com bastante dificuldade, vamos ter que acompanhar' (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Diante desta assertiva pode-se inferir que a dificuldade em acompanhar certas atividades escolares, em adaptar-se em atividades técnicas específicas, causou um sentimento de desconforto com relação à escola. Em muitas passagens da entrevista esse sentimento é expresso com expressões como: “eu sentia que não me ajustava, nunca me ajustei à escola”. Muitos momentos marcam sua na memória num sentido negativo, uma espécie de trauma, experiências não resolvidas no passado que retornam no presente para serem trabalhadas por ela. Um exemplo disto é a passagem durante o ensino médio, nas aulas de Educação Artística, que contemplavam no currículo o ensino da flauta e desenho. Carmela comenta destes momentos como traumáticos, principalmente por não dominar as técnicas destas atividades e por ver em seus colegas uma certa desenvoltura, devido a intimidade que tinham construído nos vários anos inseridos nesta escola, que era nova para ela e sua irmã.

Na flauta, por exemplo, eu queria aprender, quando eu aprendia a tocar uma música, na aula seguinte o professor trazia uma nova partitura, então eu comia poeira durante a aula, praticava em casa, chegava na aula pensando agora eu vou poder acompanhar a turma, e trocava a partitura. E nas aulas de desenho os alunos faziam coisas lindíssimas, onças pintadas, tucanos, bichos maravilhosos e eu não sabia desenhar (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

Essas representações sobre si, construídas durante nas aulas de desenho, são retomadas hoje por ela. O relato de uma atividade específica desenvolvida em uma aula de Educação Artística, sobre o desenho de animais, marcou profundamente sua trajetória reafirmando essa representação negativa de si quanto à arte de desenhar.

Eu estou tentando resgatar agora por meio da pedagogia Waldorf porque eu estou fazendo as oficinas de pintura e desenho [...] então ficou uma coisa,

uma tarefinha, uma coisinha mal resolvida ali que eu estou tentando resgatar hoje, porque eu acabei entendendo que eu não sabia desenhar (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

Bourdieu (2007c) pensa que a escola contribui de maneira significativa para a construção da identidade dos agentes. Estas referências negativas vivenciadas por Carmela contribuíram para ela construir uma representação de que não era capaz de desenhar ou tocar flauta. Percebe-se que as referências negativas têm tanto ou mais peso na constituição da identidade dos agentes. Identidade aqui percebida somente em termos da imagem de si, para si e para os outros.

O processo socializador na escola é tão significativo para os agentes, que Carmela faz uma análise retrospectiva de momentos vivenciados na escola, e esses mesmos momentos serviram de reflexão para sua própria prática pedagógica como professora.

No contexto das danças de quadrilha eu achava muito chato, ensaiar, ensaiar, repetir, repetir, repetir, repetir e eu achava muito chato a formação da dupla, porque eu não queria dançar com um colega, que era um colega no caso que a professora que escolhia, não era um amigo meu, normalmente o colega também não queria dançar então avacalhava, ficavam molengas, não faziam a coreografia, só davam risada e eu não gostava daquilo, porque eu me sentia forçada a fazer uma coisa que ninguém estava gostando [...] e eu me vestir com uma roupa que ninguém me explicou porque usar, aquela roupa era de festa junina já começava aí, eu não gostava de vestido porque eu achava meiguinha, mas **eu não me achava meiguinha, eu não era aquele perfil de feminino** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Esta experiência no período da infância, a faz tentar ressignificar hoje a dança no contexto de sua prática pedagógica. Um acontecimento da vida pessoal que marca uma maneira de agir profissionalmente.

Quando eu fui dar aulas na escola, eu pensei, **eu não posso reproduzir** isso, eu não posso reproduzir, então eu fui tentando encontrar outros mecanismos (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Concorda-se neste sentido com Nóvoa (2007), quando afirma que a constituição do professor e como exerce a docência é baseado naquilo que é como pessoa, desta forma não há separação entre o pessoal e o profissional. Conseqüentemente, o *habitus* exterioriza nas práticas pedagógicas do professor aquilo que foi incorporado de valores sociais, modos de conduta, no decorrer dos espaços/tempos vividos e acumulados por esses agentes.

Um marco positivo da trajetória e da constituição da agente social Carmela é o seu envolvimento com o esporte na fase escolar. Por meio de sua irmã e pelo fato de assistir a uma partida em um clube<sup>15</sup>, entrou em contato com a modalidade esportiva do punhobol.

Eu fiquei enlouquecida! Enlouquecida com aquilo, eu quero jogar isso, na grama, se jogando na grama, isso é a Carmela no mundo, **quero jogar isso, e isso virou a minha vida**, dia de semana era o uniforme da escola e chegava final de semana era punhobol, cheia de grama, toda suja de terra e para mim era um prêmio, toda aquela terra, de se jogar no chão, era tudo de bom, era maravilhoso (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

O quadro teórico de análise de Bourdieu auxilia a interpretação desse momento da vida de Carmela que lhe é tão significativo por meio do conceito de *habitus*. Como um sistema de disposições, de modos de ser, pensar, agir, construído e reconstruído durante o processo de socialização dos agentes, *o habitus* buscar criar, impor as condições de sua realização, favoráveis ao que ele é, portanto, “as condições de sua formação são também as condições de sua realização” (BOURDIEU, 2001, p. 182). Desta maneira o agente social age para possibilitar a atualização das suas potencialidades, das disposições inscritas no seu corpo. Neste sentido, explicita Bourdieu:

Eis um dos princípios decisivos (com os meios de realização disponíveis) das escolhas cotidianas em matéria de objetos ou de pessoas: guiado pelas simpatias e antipatias, pelas afeições e aversões, pelos gostos e desgostos, cada um de nós constrói um ambiente no interior do qual sente-se "em casa" e onde se pode levar a cabo essa plena realização de seu desejo de ser que se identifica a felicidade (BOURDIEU, 2001, p.183).

Articulando o excerto de Bourdieu com a narrativa da docente em direção à uma interpretação, percebe-se que as experiências vivenciadas na sua infância, através da família, destacando a figura do pai no que concerne ao apoio e estímulo a práticas corporais, ao brincar, e também do papel da escola relacionadas ao movimentar-se, foram incorporadas em forma de disposições ao seu *habitus* de uma maneira significativa. Ao encontrar-se com o punhobol é a plena oportunidade de atualizar suas disposições e realizar seu desejo de ser. Carmela se identificou tanto com tal prática que mobilizou colegas para formar uma equipe e treinar. Aprendeu as

---

15 O Clube citado refere-se ao Clube Urca (União Recreativa Cultural Ahú).



técnicas e habilidades desta modalidade esportiva, adquirindo capital corporal e participou como atleta da seleção brasileira de punhobol. O capital corporal, na teoria sociológica de Bourdieu, é definido como a aquisição de um conjunto de propriedades e habilidades corporais e pode ser obtido por meio da aprendizagem de práticas esportivas, por exemplo, sendo mais rentável quanto mais antecipado for o aprendizado. Essas propriedades e habilidades podem funcionar como capitais, para obtenção de lucros sociais (MEDEIROS, 2011)<sup>16</sup>.

**Era maravilhoso, as competições** e as viagens, é um universo. Conseguimos, equipe com forte representatividade, aos 14 anos eu fui para seleção brasileira infanto-juvenil, fomos pra Argentina e tenho imagens, tenho fotos, representei o Brasil (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Estando no meio esportivo como atleta, além de adquirir capital corporal, Carmela obteve prestígio social, tanto nos espaços esportivos, nos campeonatos, como na escola. Essa habilidade corporal lhe trazia lucros simbólicos na escola, isso porque no colégio que frequentou o ensino médio, o esporte ocupava um lugar de destaque, sendo que as aulas de Educação Física tinham o predomínio de uma cultura esportiva.

Formamos uma equipe e ficamos juntas por uns 3, 4 anos, firmes, e estávamos ali com a Sogipa do Rio Grande do Sul que era a melhor equipe. A gente descia do ônibus nos campeonatos e o pessoal já olhava, 'o pessoal da Urca está aí', e a nossa batedora era maravilhosa (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

**Eu estava no punhobol e isso dava uma identidade de atleta** sabe, era legal. Numa ocasião do boletim (jornal) da **escola saiu uma foto de mim e da Bruna, com uma nota que nós tínhamos sido campeãs**, acho que até essa da seleção brasileira e **foi valorizado pela nossa escola**, acredito que a professora de Educação Física que fez essa mediação e nós ficamos super felizes (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Importante notar que ela tinha o apoio e a proximidade do seu pai enquanto atleta e de acordo com Carmela ele sempre esteve ligado aos esportes como praticante e admirador. A figura do pai desempenha uma função importante, na medida em que para ele era motivo de orgulho e felicidade vê-las jogando e porque

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre capital corporal e o modo que as reflexões sobre o corpo estão presentes na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, articulado com o conceito de *habitus* e construção do corpo social, verificar em Medeiros, C. C. C. *Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu*. Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 281-300, jan-mar, 2011.

se mostrava bastante participativo, estando próximo das filhas e dando seu apoio. Para Bourdieu (2007e, p. 232) “o pai é o sujeito e instrumento de um projeto, que estando inscrito em suas disposições herdadas é transmitido inconscientemente por sua maneira de ser e explicitamente suas por ações educativas”. É em um extenso processo de socialização familiar que se constituem as preferências, os gostos e as escolhas por certas atividades, o punhobol no caso de Carmela, e ocorre a transmissão de disposições, de tendências que possibilitam a construção de relações sociais, a participação em grupos sociais específicos, ou a campos profissionais, como a Educação Física.

Acredita-se que a figura paterna e o envolvimento com o punhobol desempenharam papel fundamental em sua escolha profissional.

**Foi a partir da experiência com o esporte**, com o punhobol, e eu não gostava de matemática, nem de física, e nem de química, aí eu pensei, eu acho que **vou fazer Educação Física**, que era a disciplina que eu mais gostava na escola, e além do mais eu era atleta, e comecei no esporte aos doze anos, esporte diferente, sempre tinha que explicar o que é o punhobol [...] eu escolhi a Educação Física, eu escolhi porque a minha linguagem era a do movimento já, e era por meio do punhobol (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação)..

Interessante notar que estando no meio esportivo Carmela possuía uma visão particular sobre o jogo e a competição. Infere-se que pessoas próximas como o treinador ou o próprio pai tenham colaborado para adquirir esses valores:

**Eu sempre fui super cooperativa**, um caso é que eu sempre gostei de jogar, e eu aplaudia a jogada da adversária, eu mentalmente fazia o esforço junto com a jogadora para que ela chegasse na bola e pegasse, e isso era espontâneo, podia ser minha colega ou adversária, podia ser minha adversária, mas ela estava indo pegar a bola e eu junto com ela, não era uma coisa assim erra, erra, erra, não, era para fluir o jogo, eu gostava de jogar (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

Eu chegava em casa dos campeonatos e a minha mãe perguntava e daí trouxeram medalha? Eu trouxe, mas isso não é o mais importante, eu dizia para ela, e às vezes era de segundo lugar, às vezes de primeiro, era difícil vir sem medalha, mas não era o mais importante para mim (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Outros fatores também explicam esta forma de apreciar e de relacionar com o jogo e está associado aos aspectos do *habitus* de classe. O gosto de Carmela pelo esporte e a escolha especificamente por um esporte mais que outro, a modalidade do punhobol, pode ser compreendido por meio das teorizações de Bourdieu. Para o autor, o gosto para esta ou para aquela modalidade é assimilado e incorporado ao

longo das trajetórias sociais, estruturando e sendo estruturado pelo *habitus* de classe, que constitui o princípio gerador e unificador dos estilos de vida. Nesse sentido, o entendimento sobre preferências esportivas pode ser compreendido a partir da análise da relação de cada classe social, ou fração de classe, com o corpo, ou seja, as funções e os significados que o mesmo tem para cada uma delas (BOURDIEU, 1983c).

Um conjunto de valores não são adequados às práticas mais distintivas, tais como, "exaltação da competição e das virtudes exigidas, força, resistência, disposição à violência, espírito de 'sacrifício', de docilidade e de submissão, antítese perfeita da 'distância em relação ao papel", que exprimem um conjunto de propriedades dos esportes populares (BOURDIEU, 1983d, p. 150). Na busca por atividades distintivas, incluem-se as escolhas baseadas em práticas não massificadas, como é o caso do punhobol.

Nesta perspectiva, a escolha do punhobol e a atitude de Carmela com relação ao jogo (não ser violenta ou extremamente competitiva) pode significar uma relação com um *habitus* correspondente (valores, atitudes, propensões) e uma condição objetiva, na medida em que esta modalidade é praticada principalmente, na cidade de Curitiba, em clubes, o que já demarca um espaço social restrito a certos grupos.

Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que autores como Lahire (1997) e Singly (1996)<sup>17</sup> defendem que para haver uma compreensão mais precisa da formação do *habitus* familiar, torna-se necessário estudar a dinâmica interna de cada família, suas relações de interdependência social e afetiva, para entender como os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais são ou não transmitidos a esses filhos. A transmissão desses capitais, principalmente o capital cultural, e das disposições favoráveis à vida escolar só seria possível por meio de contato prolongado, incluindo não só os pais, mas outros membros da família. Essa transmissão é um trabalho ativo tanto dos pais quanto dos filhos e que pode ou não ter sucesso.

Neste sentido faz-se necessário compreender também, para além do pai, a relação que Carmela possuía com sua mãe e demais membros familiares para entender de que modo ela significa estas relações, e como se apropriou de disposições ligadas a estas pessoas.

---

17 LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. SINGLY, F de. L'appropriation de l'héritage culturel. Lien social et politiques-RLAC, Montreal, n.35, printemps, p. 153-165, 1996.

A minha mãe ela é mais humana essa coisa de olhar para humanidade com sentimento amoroso, **minha mãe abraça o mundo**, ela é canceriana sabe, então para ela tem que estar tudo bem com todos, senão ela não consegue ser totalmente feliz, então ela se comove, **se envolve com as causas do mundo** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Carmela atribui a sua educação religiosa, mais especificamente a parte ligada ao espiritual à mãe, que foi adepta ao catolicismo e posteriormente ao espiritismo. Ela relata que a grande contribuição de sua mãe foi a: “construção de uma pessoa do bem, que me desenvolvo espiritualmente, mas nesse caminho e nesta escolha de caminhar para minha evolução” (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015). O que parece ter ficado para ela, do processo de socialização familiar ligado à mãe é, preponderantemente, a aquisição de valores, formas de ser e de perceber o mundo.

Outro aspecto que chama atenção da sua relação com a mãe, perpassa as relações de gênero, na representação de sua mãe no que diz respeito aos estereótipos que são atribuídos socialmente para meninos e meninas e que interferia na sua relação com a filha.

Eu sempre estava de perna aberta e minha mãe dizia, ‘olha os modos, menina senta de perna fechada’, ou eu tirava a camiseta e não podia, a questão de usar a calça com renda e eu não queria, prender o cabelo e eu não queria, aquilo **mexia um pouco com a questão da minha identidade como menina**, como mulher, porque coisas que eu fazia eram postas à prova, e isso não fazia que eu quisesse me caracterizar como uma menina típica, mas pelo contrário me dava aquela rebeldia de que eu não era daquele jeito [...] aquilo era uma afronta com a minha identidade (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifo da autora da dissertação).

Ao invés de se adaptar a estes estereótipos, essa tensão fez com que uma rebeldia e uma criticidade surgissem com relação às questões de gênero, e sua identidade foi sendo construída no sentido contrário ao que estava relacionado ao padrão feminino hegemônico como relata:

Por que que meninas tem que cruzar as pernas? Eu não gosto de prender o cabelo, eu não gosto de usar brincos e não gosto de usar salto alto (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015).

Carmela foi então construindo uma visão de mundo crítica em referência as relações de gênero, principalmente no que se refere ao papel da mulher na sociedade, aos estereótipos femininos.

Inclusive a experiência de vida de sua mãe fez com que ela pensasse se queria ou não seguir os mesmos caminhos.

E o fato de meus pais terem sido separados, eu **perceber a condição da mulher na sociedade**, que quando eu era criança poucas mulheres dirigiam, por exemplo, e porque a minha mãe no final das contas parou de trabalhar ou não foi em busca do mundo do trabalho porque afinal de contas se o marido pudesse era um orgulho para a família que a mulher pudesse ficar em casa cuidando dos filhos (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifo da autora da dissertação).

Nota-se que houve uma reconfiguração referente a este aspecto do *habitus* familiar, marcada por uma visão diferenciada do ser mulher e o seu lugar na sociedade por parte de Carmela. É possível afirmar que outras referências, outros agentes e experiências presentes na trajetória, constituíram seu *habitus*, a partir de disposições, princípios de visão e ação diferentes e no sentido contrário dos princípios de sua mãe. A sua busca por autonomia e ressignificação do ser mulher, da família, se faz presente hoje na vida da professora Carmela, como mãe e esposa. Seria a exterioridade da interioridade:

Então esse próprio padrão da maternidade eu até tive que reconfigurar depois, olhar para isso e ver qual é o sentido que eu quero ter hoje para o que vem a ser a vida em família e com a maternidade, porque eu também quero escapar destas malhas deste sistema que projeta essa família Dorianana, da TV, uma família feliz, com esse papel da mulher bem específico e o homem no seu (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

Para Bourdieu (1996, p. 132), “no interior de uma família, nem todos os seus membros têm a mesma capacidade e a mesma propensão a conformar-se à definição dominante”. Para Carmela sua autoimagem é expressada em frases: “sempre fui questionadora”, “pimentinha”, “eu sempre lutei para ser o que eu sou”. Isto reforça o pensamento de Bourdieu de que as disposições não são transmitidas de modo mecânico, sendo este um processo ativo tanto dos pais como dos filhos, sem a possibilidade de cálculo de sucesso ou não.

Em hipótese, não se pode descartar a possível interferência do esporte sobre esta criticidade de Carmela sobre as relações de gênero e sobre sua relação com o próprio corpo, expressada por uma negação aos modos hegemônicos do gênero feminino. Sobre esta possibilidade, Bourdieu (2002b) afirma:

A prática intensiva de determinado esporte determina nas mulheres uma profunda transformação da experiência subjetiva e objetiva do corpo: deixando de existir apenas para o outro, ou o que dá no mesmo, para o espelho, [...] isto é, deixando de ser apenas uma coisa feita para ser olhada,

ou que é preciso olhar visando a prepará-la para ser vista, ela se converte de corpo-para-o-outro em corpo-para-si-mesma, de corpo passivo e agido, para corpo ativo e agente (BOURDIEU, 2002b, p. 97).

Mais adiante poderá se perceber o quanto esta visão de mundo que vai sendo construída sobre as relações de gênero interfere em sua prática pedagógica e em suas leituras sobre a escola e como a formação na graduação em Educação Física auxiliou a ressignificação de si própria enquanto mulher, esposa, professora e mãe, possibilitadas pelas experiências formativas em relações de gênero e sexualidade dentro do curso.

Das lembranças desta docente acerca das relações familiares se destaca uma pessoa que na visão dela influenciou significativamente a construção da sua identidade: a avó. Carmela se refere a avó como um exemplo, como uma pessoa autêntica, que tinha ideias e atitudes contra os padrões da sociedade:

**Tudo que a sociedade dita, a minha vó sempre rompeu neste sentido**, sempre o ponto final dela nunca foi para seguir o padrão, por uma questão de etiqueta, minha vó não tem isso [...] **eu admiro ela**, ela é preto no branco, quer, quer, não quer não quer, gosto, gosto, não gosto, não gosto, doa a quem doer, a informação é essa, meu posicionamento é esse, é preto no branco [...] é aquela pessoa que ao mesmo tempo super rígida conosco, exigente [...] **eu aprendi com ela**, e eu vejo que muita gente faz para agradar e eu não faço se for só para agradar (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Certamente a avó é uma pessoa com a qual ela se identifica pessoalmente, como se pode constatar nos seguintes fragmentos de seu relato, acerca de como se vê, hoje, como pessoa:

Eu acho que peguei um pouco dela neste sentido, de ser ou que eu sou, eu sou isso daqui, não gostou, não gostou, sinto muito, meu pensamento é esse. Eu acho que eu aprendi bastante com ela neste sentido, de ser autêntica, e de me dar valor, e me respeitar o que eu sou, o que eu acredito. Não é nada por etiqueta, não é nada disso, é aquilo que vem de dentro da gente, eu acredito nisso, então e eu tenho um senso de justiça muito forte, que às vezes até me atrapalha, eu sou muito da justiça, eu sou muito do que é certo e não do dito como tem que ser, o que eu acho que está certo, o que eu sinto que faz sentido e não aquilo que a sociedade diz que tem ser, **eu sempre fui questionadora**, “**Porque é que tem que ser assim?**”, porque foi sempre assim e sempre vai ser assim, isso nunca me convenceu, **eu sempre acho que tem outro jeito** como boa geminiana, então minha vó é assim, é onde eu encontrava a base, onde eu tinha uma âncora vamos dizer assim, é onde eu apoiava para continuar acreditando que eu podia atuar do jeito como eu acho que é certo, sem as convenções todas (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Essas memórias auxiliam a compreender algumas disposições adquiridas na infância a partir de valores, ideias, comportamentos valorizados no seio familiar. Acredita-se que a interiorização de disposições ligadas a avó é exteriorizada hoje por Carmela como pessoa e professora.

Eu sempre falo para os meus alunos, eu não estou aqui para agradar, eu não sou amiguinha de vocês, e eu sou professora, tenho um conhecimento que eu sistematizei e organizei para compartilhar com vocês e para trocar, e para gente aprender junto e é o que eu vim fazer aqui, não quero fazer o pacto da mediocridade, então eu considero que sou uma professora ao mesmo tempo doce e exigente.

Eu considero que eu fujo um pouco do padrão do que os alunos entendem de uma professora de Educação Física, não no sentido positivo necessariamente.

Eu não sou uma professora palhaça, porque tem aquele estereótipo de professora palhaça e eu não sou, porque **eu tenho uma seriedade presente em tudo que eu faço**, por justamente ser pimentinha então tudo tem o outro lado da moeda, “não é bem assim”, eu sempre estou tentando reconhecer as coisas neste sentido por que eu sou pimentinha (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifo da autora da dissertação).

Nesta parte do texto o objetivo foi trazer elementos da narrativa relacionados à socialização primária, as relações familiares, as estratégias educativas e escolares dos pais e as possíveis disposições produzidas e incorporadas neste período, assim como o sentido atribuído por Carmela a esses momentos. Essas informações são de grande importância para se entender como se deu a sua constituição como professora, que modos de ser, agir e pensar traz consigo. Embora ela não tenha citado nenhuma influência familiar na escolha da profissão, os valores, atitudes, comportamentos interiorizados a partir da socialização familiar auxiliam a compreender as disposições para a docência e para sua escolha do curso de graduação. Foi descrito e analisado também alguns aspectos do período de escolarização, em concordância com Silva (2003, p. 105) que afirma que: “que as experiências vividas durante a história de escolarização são decisivas à compreensão da constituição das práticas pedagógicas propriamente ditas”.

Na próxima seção serão abordados aspectos de sua trajetória relacionadas à ao momento de decisão da carreira profissional, formação na graduação e o campo acadêmico da Educação Física no momento da formação da docente.

### 4.3 ESCOLHA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO INICIAL: A INFLUÊNCIA SOCIAL E DO *HABITUS*

Na perspectiva de Bourdieu, ao longo de sua trajetória, o agente será submetido a diferentes espaços de socialização. Nessa perspectiva, o *habitus* é compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo agente ao longo do processo de socialização.

Acredita-se que os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a formação na graduação fazem parte de sua prática pedagógica e das relações estabelecidas na escola.

Deste modo o espaço de socialização que será descrito e analisado nesta seção se refere ao momento da vida de Carmela quando da realização do curso de graduação em Educação Física, sua formação inicial. Será contemplado também o momento de decisão da carreira profissional a ser seguida e as circunstâncias em que decidiu exercer a docência. Tem-se em consideração que as escolhas dos agentes são orientadas pelo *habitus*, sistema de disposições, matriz de percepção, apreciação e ação, constituído durante os processos de socialização vividos pelos indivíduos.

Objetivou-se descrever e analisar o significado que Carmela atribui a escolha da profissão e mais especificamente à docência, como e em que momento se deram as circunstâncias para a escolha e que experiência ou pessoas estão atreladas a esse momento.

As experiências vividas no ensino superior são diversificadas e se relacionaram, sinteticamente, às lembranças de alguns docentes, às vivências nas disciplinas, nos projetos de extensão e nos conhecimentos teóricos específicos da área de Educação Física.

Carmela quando se refere ao momento da escolha da profissão destaca principalmente a influência da experiência como atleta de punhobol:

**Eu entrei no esporte que foi o que me fez olhar para essa possibilidade de assumir na minha atuação profissional, a prática como professora de Educação Física, ser professora de Educação Física, foi pelo esporte.**

Foi a partir da experiência com o esporte, com o punhobol, e eu não gostava de matemática, nem de física, e nem de química, aí eu pensei, eu acho que vou fazer Educação Física, que era a disciplina que eu mais gostava na escola, e além do mais eu era atleta, e comecei no esporte aos doze anos [...] eu sou grata ao punhobol principalmente, porque foi o esporte que me levou à Educação Física (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015 e 26/05/2015 respectivamente, grifo da autora da dissertação).



A partir da ação pedagógica primária, que corresponde ao ambiente familiar e a origem social, os agentes adquirem um sistema de disposição articulados com estas duas instâncias e que o guia em suas ações em outros ambientes. A opção pela Educação Física como área de profissão se deu em condições dadas por sua própria trajetória, desde a socialização familiar em que foram incorporados esquemas, formas de pensar e agir, valores que favorecem a escolha e pelas condições de existência.

É possível que o acúmulo de capital corporal ligado às práticas corporais, ao esporte e relacionado às suas experiências de êxito nesta área, fez com ela e igualmente sua família, adquirisse esse conhecimento prático relativo ao que é possível ou não, o que está mais próximo das suas disposições e das condições objetivas de realização. Desta forma o *habitus*, os esquemas de pensar e agir guiam as escolhas fazendo com que as escolhas mais improváveis se encontrem excluídas e o que leva a “recusar o recusado e amar o inevitável” (BOURDIEU, 2003, p. 56).

Apesar de no relato acima Carmela dar ênfase somente ao punhobol como determinante de sua escolha pode-se encontrar na sua narrativa, outras condições sociais em que se constituíram seu gosto e suas preferências. É significativo o conteúdo de seus relatos, quando tratam da socialização familiar, do estilo de vida, da liberdade que teve na infância para brincar e a afetividade envolvida quando narra destes momentos, a força da imagem da brincadeira e o que significava isso para ela.

E as irmãzinhas gêmeas, sempre juntas, brincando, brincando e brincando porque na verdade eu brinquei muito, sempre. E acho que a **minha memória se ela é corporal** é nesse sentido ela é do brincar, do movimentar-se, de subir em árvores.

Sinto que a minha infância foi de bastante liberdade neste sentido de muita interação (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Esses depoimentos auxiliam na compreensão da escolha de Carmela pela área da Educação Física, a partir das disposições incorporadas desde a socialização primária. Pode-se perceber que a relação com o movimento construída durante sua trajetória significa no contexto de sua vida, a composição de sua identidade pessoal e mais tarde também profissional. Estes momentos, do brincar, de jogar punhobol são permeados de afetividade. O relato abaixo é narrado com muita comoção por ela:

O que eu sou eu devo muito ao punhobol [...], sempre percebo isso, em cada ação, em cada escolha, em cada gesto no meu dia-a-dia, em tudo que eu faço, quem eu sou realmente está pautado nessa via da **minha identidade**

**que eu construí pela via do movimento corporal e destas manifestações corporais**, e então eu vejo que eu escolhi, voltando lá atrás, para fazer a costura, não foi à toa que eu escolhi a Educação Física, eu escolhi porque a **minha linguagem era a do movimento** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Essas memórias e representações levam a refletir que as disposições, as escolhas da profissão, são construídas socialmente desde a infância a partir dos estilos de vida, dos valores, práticas e atitudes, das experiências permeadas de afetos vivenciadas nos vários espaços onde se deu a socialização do agente.

Figueiredo (2006) afirma que há uma estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte nas representações dos alunos que ingressam no curso de Educação Física, devido que o longo período de aprendizagem dos mesmos vivido dentro ou fora do contexto escolar, ligados às práticas corporais. A escolha pelo curso frequentemente decorria, em sua pesquisa, da identificação com o esporte de alto nível ou pela própria experiência escolar voltada ao esporte, ou seja, pela experiência social que o aluno mantinha com essa área do saber. Nesse sentido, as experiências com as práticas corporais anteriores ao curso são tão marcantes para esses alunos, que funcionam como filtro que comanda sua formação, suas escolhas, interesses e a valorização ou rejeição de determinados conteúdos curriculares e ainda seria responsável pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passassem pelo curso sem mudar suas visões/concepções anteriores.

A partir desta perspectiva, as escolhas não são consideradas como projetos plenamente conscientes e totalmente subjetivos, tampouco são frutos de coerção de condições estruturais objetivas. A prática, neste caso, a escolha da profissão, é uma relação dialética entre um *habitus*, adquirido ao longo da vida e os estímulos de um campo ou de condições objetivas. É a dialética do indivíduo e espaço social.

O período que Carmela faz a graduação, nos anos 2000, é marcado por condições objetivas de progressiva ampliação do ensino superior no Brasil, de expansão do número de vagas nas universidades públicas, criação de novas universidades e investimento na ampliação de vagas e instituições privadas. Os dados do Censo da Educação Superior, sobre matrículas da população entre 18 e 24 anos, indicam que de 1980 (8,6%) e 1994 (8,9%) a taxa de crescimento da matrícula continuou basicamente inalterada. A partir de 1995, as taxas anuais de crescimento do sistema se intensificam e, assim, testemunha-se, durante 1995 (9,3%) a 2002 (15,06%), um crescimento de 5,76%. Durante o período compreendido entre 1980 e

2002 a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%, respectivamente, e em 2003 o volume de matrículas atinge a casa dos 16% (BRASIL, 2000a, 2000b, 2006).

Ao verificar os dados acima citados, se pode inferir que o período em que Carmela ingressou no ensino superior, nos anos 2000, significou uma expressiva oportunidade de acesso à universidade, diferente do que acontecia na década de 1980.

Carmela foi aprovada no vestibular para o curso de Educação Física, na Universidade Federal do Paraná, no primeiro exame realizado. Sua irmã gêmea também escolheu o mesmo curso de graduação e foi aprovada na 15<sup>o</sup> chamada, sendo a última a assumir a vaga. O que chama a atenção é a estratégia do pai para que a irmã conseguisse a vaga. Bourdieu (1987) defende que a estratégia envolve uma dose de criatividade dos agentes, imprescindível para se adaptar a situações variadas, inusitadas e descontínuas.

Houve inclusive um movimento de intervenção do meu pai de reconhecer quem eram essas pessoas que tinham passado no curso e não estavam indo para aula, se iam desistir ou não, para Bruna poder assumir a vaga sabe, então esse apoio familiar (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015).

Nesta passagem percebe-se a estratégia criativa do pai para lidar com uma situação que colocava em jogo a inserção da filha no ensino superior, mostra que esta poderia ser uma possibilidade significativa para inserção social dela. Isto reforça o que Bourdieu afirma sobre a valorização do diploma como meio de inserção social. É possível que a posse de capital cultural institucionalizado em forma de diploma universitário fosse uma possibilidade relevante como estratégia para ascensão social da família.

Decidida a fazer Educação Física já no 2<sup>a</sup> ano do ensino médio, encontra-se em seu relato estratégias relacionadas ao exercício futuro da profissão quando da sua entrada no curso:

Porque quando eu entrei na Educação Física eu pensei, **eu quero fazer alguma coisa que seja a serviço da sociedade**, eu queria fazer alguma coisa legal, minha mãe me deu um livro quando eu passei, da Educação Física, que eu tenho ele até hoje que era 'Introdução à Educação Física', um dos autores acho que era o Lovizollo, [...] e quando eu li, eu li da terceira idade, e pensei, nossa eu posso trabalhar com a terceira idade, dar mais autonomia pra eles tudo, eu trabalhava, e eu tinha essa coisa do punhobol, então eu nem pensava direito nessa coisa da escola, eu pensava no esporte,

eu pensava na terceira idade (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Cabe ressaltar que a atuação como professora da educação básica ainda não era uma opção para ela, como visto na narrativa acima. As experiências vividas na graduação foram interpretadas como uma ampliação das suas expectativas profissionais se comparadas com as de quando ela iniciou o curso. Ela interpreta sua opção pela docência na escola principalmente a partir da influência de um professor que lecionava uma disciplina denominada de Teoria da Educação Física e do qual se lembra com admiração:

Alex Branco Fraga que é gaúcho, que veio para o Paraná, que trabalhou com a disciplina de Teoria da Educação Física, e me deu aula dessa disciplina no primeiro ano de faculdade, era super cansativo porque eram 3 horas de aula, **e eu fiquei encantada com as aulas dele, com a criticidade dele, ele tinha uma fala, um discurso, uma ideia de Educação Física que eu não imaginei que eu fosse encontrar** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifo da autora da dissertação).

Essa maneira de interpretar sua opção pela docência foi explicitada por Carmela em diferentes momentos da entrevista, como se vê nos seguintes fragmentos do seu relato:

**Então eu nem pensava direito nessa coisa da escola**, eu pensava no esporte, eu pensava na terceira idade e o Alex foi quem **acendeu aquela coisa da escola**, eu tive aula o ano inteiro com ele, **apaixonante a aula, ele como pessoa apaixonante também**, e ele dizia esse assunto vamos parar por aqui porque vocês vão ter aula comigo, de Educação Física escolar, no ano que vem, e no fim ele voltou pro Rio Grande do Sul [...], foi uma perda tremenda e eu fiquei com aquilo, porque ele dizia: “pára por aqui porque isso a gente vai ver o ano que vem” e aquilo ficou comigo, ah então a Educação Física escolar, a Educação Física escolar, ele me **trouxo principalmente a paixão pela Educação Física escolar** foi o Alex Branco Fraga. Então esse é um professor bem marcante (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 07/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Fica evidente que essa foi uma referência positiva presente na escolha pela docência. O que ficou de referência deste professor também foi o estilo que adotava em suas aulas:

Exemplo do Alex Branco Fraga, **uma aula que era envolvente, que gerava reflexão, que gerava debate eu me sentia mais atuante** e me interessava mais por consequência, **então o professor que sabe o teu nome, e que traz a reflexão, é bem diferente** do que ser mais um no grupão e decorando nome, claro que me cativou muito mais os professores da área escolar, então a coisa ampliou mesmo como eu te falei, não foi um marco de mudança, mas eu **fui no caminho da formação fazendo minhas escolhas**, aqui eu me identifico mais, eu acredito nesta proposta (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

No conjunto dos relatos percebe-se que o professor valorizava o aspecto relacional com seus alunos envolvendo-os nas aulas de sua disciplina. O docente revelou também assuntos diferenciados, que eram desconhecidos por ela, sobre a Educação Física escolar. A visão deste professor se pautava em uma forma crítica de olhar a Educação Física escolar e assim Carmela teve um encantamento com essa disciplina.

Isso só vem a reafirmar que as práticas pedagógicas são permeadas de influências, positivas e/ou negativas, às quais se adquirem durante a trajetória de formação. Ao analisar as narrativas reafirma-se que a constituição do professor é feita de múltiplas inferências e interações sociais.

De outra forma pode-se inferir, como uma possibilidade de interpretação, que o *habitus* da professora Carmela reestrutura-se, adquirindo novas disposições a partir da vivência neste novo campo social, a formação na graduação. Apesar de a docência não ser uma opção quando da entrada na graduação, ela interpreta esta ampliação das opções a partir destas experiências que ficaram marcadas em suas memórias, vividas no curso superior. Essa mudança das aspirações profissionais se fez durante a licenciatura com o encantamento com as disciplinas pedagógicas, a influência de professores referência pelo modo crítico apresentar os conteúdos e pelo aspecto relacional com os alunos.

Para o Bourdieu (1996), as estruturas de um *habitus* levam ao processo de estruturação de novos *habitus* produzidos fora da família em momentos e situações diferentes e, até mesmo, em outros espaços como agências pedagógicas.

Acredita-se também que essa escolha pela docência se deu em função de um desencantamento com as disciplinas biológicas, mais próximas de quem aspira ser treinador esportivo, que era seu desejo inicial. A partir de sua narrativa, pode-se compreender sua vivência e representação das disciplinas biológicas:

No caso das aulas que nós tínhamos lá no politécnico, no prédio de ciências biológicas, o próprio formato de proposta de ensino do professor já vinha de uma corrente mais da decoreba, então próprio formato da aula além do conteúdo em si já não me atraía tanto [...] **o modo como eles se relacionavam com os alunos, como eu te falei, que era uma aula mais decoreba, mais técnica e o professor também em uma relação com o aluno muito mais fria, com um distanciamento** [...] com conhecimentos totalmente descolados daquilo que era minha expectativa em termos de atuação, técnicos e de decoreba. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifo da autora da dissertação)

Destaca-se em seu relato principalmente a maneira como os professores destas disciplinas se relacionavam com os alunos e os conhecimentos técnicos, descolados de sentido para os discentes e da própria Educação Física.

De outro modo, a sua relação com as disciplinas pedagógicas foi representada partir deste fragmento:

Os professores **da área mais pedagógica com uma proximidade**, um cuidado, **um papel de realmente conduzir um caminho do aluno a partir das expectativas e necessidades deste aluno**, então todo um ensino diferenciado para reconhecer quem é essa Carmela, o fio condutor desta Carmela, quais as expectativas dela, quais projetos ela está inserida, todo o cuidado de alguns professores com esse sujeito (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015).

Evidencia-se novamente aqui a valorização por Carmela do aspecto relacional que os professores tinham nas aulas. Acredita-se que este ponto será importante na análise de sua prática pedagógica como docente. Percebe-se que os aspectos relacionais foram agregados e podem ser uma chave de leitura de suas práticas.

Apesar desta distinção feita entre as disciplinas, Carmela não considera que essas vivências lhe proporcionaram uma mudança de visão, ou uma mudança em suas escolhas: “não foi um marco de mudança, mas eu fui no caminho da formação fazendo minhas escolhas, aqui eu me identifico mais, eu acredito nesta proposta”. Esta afirmação parece significativa, pois pode-se considerar que o *habitus*, “filtra” as preferências das disciplinas, e as propostas com as quais ela se identificava.

**A metodologia da cultura corporal é a influência que eu tive maior neste sentido**, eu posso dizer que a universidade me deu uma base para ver qual o olhar que eu queria ter com relação ao ensino da Educação Física, que poderia ter sido por um viés bem biológico ou mais cultural e eu **me identifiquei com o cultural**, da cultura corporal, do Valter Bracht, da Carmen Lúcia Soares<sup>18</sup>, do coletivo de autores essa foi minha principal influência (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Embora o *habitus* esteja associado às preferências e escolhas, compreende-se também que talvez possa ter havido uma resignificação por parte dela sobre a escola, à docência, a partir de suas experiências na graduação em Educação Física.

---

18 Carmen Lúcia Soares é uma importante e reconhecida pesquisadora no campo da Educação Física. As obras, “Educação Física: raízes européias e Brasil” (1994) e “Imagens da Educação no Corpo” (1998), se tornaram referência nos escritos científicos da Educação Física. Seus temas de pesquisa predominantes estão relacionados com a história das práticas corporais, história da educação do corpo e da higiene e história da Educação Física.

De um sentimento de desajuste à escola, narrado diversas vezes sobre a fase de escolarização, surge uma disposição para a docência, um desejo de atuar na escola.

Compreendendo o *habitus* como um sistema de disposições aberto à reestruturação, na medida em que confrontado com a experiência nos diversos espaços sociais, pode-se afirmar que o *habitus* torna possível a criação de outras modalidades de conduta dos agentes. É possível afirmar que as experiências de Carmela no transcurso da graduação incorporam novas disposições ao seu *habitus*, que a fez agregar outros sentidos à escola e perceber na docência uma possibilidade de profissão.

Ainda sobre este último fragmento da narrativa é interessante apontar que no período que Carmela faz o curso, já eram contempladas no currículo pesquisas, disciplinas e abordagens que eram baseadas nas correntes críticas da área, em relação a questões históricas, culturais e sociais. Certamente isso contribuiu para uma formação distinta quando comparada à realização do curso na década de 1980, por exemplo, anterior ao movimento teórico de renovação e/ou crítica aos modelos tradicionais, em que os princípios esportivos e de aptidão física ainda norteavam os objetivos da disciplina na instituição escolar. Entretanto, sabe-se que o fato do curso contemplar estas abordagens, não pode ser considerado como o único determinante para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras na atuação profissional, mas somando-se a outros elementos, certamente tem um peso significativo.

É significativo destacar que na trajetória acadêmica de Carmela houve a possibilidade de participação em variados projetos de extensão. Os projetos relatados são diversos e eram voltados à terceira idade, às crianças em situação de vulnerabilidade social, às mulheres vítimas de violência doméstica, à dança e aos movimentos sociais. Os projetos permitiram um antecipado contato com parte da realidade profissional durante a formação inicial, o que pode ter propiciado experiências pedagógicas que caracterizam uma formação mais aprofundada e o aprendizado da docência.

Os projetos de extensão favorecem o exercício da relação teoria-prática e ensino-pesquisa na formação, pois nos mesmo foram propostos textos, leituras críticas, pesquisas científicas sobre o contexto em que as atividades de extensão se inseriam, sobre a dimensão didática dos conteúdos a serem desenvolvidos, bem como envolveram ações práticas articuladas com aportes teóricos.

Acredita-se que a experiência de Carmela nos projetos de extensão reuniu condições que favoreceram o estabelecimento, a aproximação e a inter-relação entre teoria-prática e ensino-pesquisa no seu processo de formação inicial. Entende-se que em sua formação na Universidade, teve possibilidade de adquirir o conhecimento para uma formação mais ampla, não apenas na sala de aula, o que é de fundamental importância para uma formação crítica, reflexiva, com qualidade acadêmica e compromisso social, e que se refletiu na sua formação profissional.

Segundo Ventorim (2001) é fundamental trabalhar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, como procedimento teórico-metodológico da formação do professor. Para Garcia (2000), é necessário, na formação inicial de professores, projetos que articulem pesquisa, docência e extensão, fazendo com que a pesquisa e a extensão sejam incorporadas à docência, caracterizando-se assim a atividade pesquisadora e extensionista comprometidas com o ensinar. Partindo-se destas reflexões parece ficar claro para estes autores que a formação em que o aluno tem a oportunidade de obter e produzir conhecimento por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, caracterizaria uma formação mais qualificada em que o professor pode vir incorporar as atividades de pesquisa e extensão em sua prática docente.

Outro ponto a ser considerado na trajetória de formação inicial de Carmela é a realização de pesquisas e produção de textos científicos realizados nos projetos de extensão. Ventorim (2001) entende que a formação do professor que é perpassada pela pesquisa, influencia significativamente seu trabalho docente que por aí caminhará.

Neste sentido Assis e Bonifácio (2011, p. 44) apontam os benefícios proporcionados quando a pesquisa é usada como estratégia pedagógica no processo de formação profissional:

A produção científica atua como promotora de conhecimento, o aluno que realiza pesquisa desenvolve um olhar crítico e reflexivo. Utilizando a investigação, vinculada a uma proposta pedagógica, o professor faz com que o aluno descubra problemáticas na sua realidade, recursos metodológicos que atendam critérios científicos e acima de tudo que seja um profissional portador de questionamentos e reflexões sobre sua futura atuação profissional.

Carmela narra com entusiasmo os momentos em que teve a possibilidade de apresentar as pesquisas realizadas:



Eu participava do EVINCI, do ENEC, e de um encontro que tinha em Pelotas, é Encontro Brasileiro de Extensão universitário, entre outros, Encontro Brasileiro de Ciências do Esporte, em Caxambu, era sócia do CBCE, então desde o primeiro ano recebia as revistas do CBCE, publiquei vários artigos, fiz tudo que tinha direito (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015)

O sentido que ela dá a estas experiências dos congressos são relacionadas à momentos de formação significativa:

Vieram os congressos, viajar, e deu para conhecer as pessoas de outros períodos além das próprias aulas, que no segundo ano eu já passei a não ter mais turma, passei a participar dos projetos de extensão, e daí eu não tinha mais turma, passei a encontrar alunos de vários anos e isso foi bom em termos de eu me enriquecer a formação, porque eu acredito que a formação não se dá só na sala de aula, com aquele conteúdo, daquela ementa, mas formação se dá no ambiente, na troca com os colegas, no mural as dicas de onde fazer estágio (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015).

Percebe-se que para Carmela o significado de formação ultrapassa o ensino restrito à sala de aula e agrega outros tempos e espaços. É interessante notar que ela dá um sentido formativo para além dos congressos e projetos, às relações interpessoais, um aprendizado propiciado pelo diálogo e troca com colegas que se encontravam em diferentes fases do curso.

As análises dos relatos apontam que apesar de somente dois dos cinco projetos em que participou se realizassem dentro de escolas (projeto com crianças de vulnerabilidade social, projeto dos movimentos sociais) acredita-se que em conjunto, os projetos propiciaram a oportunidade de aprender habilidades e atitudes da docência, competências de investigação, formas positivas de se relacionar com o conhecimento e aprendizagem dos saberes que são produzidos na experiência.

Cabe destacar que a trajetória acadêmica feita por Carmela relacionada à experiência em vários projetos e pesquisa, não é comum entre estudantes do curso de Educação Física. Apesar do curso na Universidade Federal do Paraná oferecer possibilidades de participação em vários projetos de extensão e pesquisa, não é usual a maioria dos alunos seguirem a mesma trajetória. Nesse sentido destaca-se certa maneira de investir na formação inicial que não é usual e que se amplia, na identificação e em um modo de ser professora: “eu não faço o tipo de professora palhaça, a engraçadona e nem sou tão dinâmica, o que talvez fosse o estereótipo”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Extrato de entrevista realizado em 26/05/2015.

Podem-se encontrar explicações desta trajetória acadêmica distinta de outro modo, por meio do *habitus* primário de Carmela. Sua mãe, de acordo com a pesquisada, foi grande responsável por sua educação religiosa e espiritual e se preocupava com as causas sociais do mundo. Essas lembranças ajudam a compreender uma disposição para um compromisso social a partir dos valores, dos modos de agir, sentir e pensar incorporados durante o processo de socialização vivido na infância. Carmela relatou que em sua entrada no curso de Educação Física, gostaria que seu trabalho futuro tivesse relevância social. Os projetos de extensão que participou revelam uma forte relação com as causas sociais (crianças em vulnerabilidade social, mulheres vítimas de violência doméstica, movimentos sociais). A discussão social que Carmela gostaria de encontrar nas disciplinas foi revelada em específicas que tratavam da Educação Física escolar. As disposições de Carmela filtraram suas escolhas dentro do curso.

Fica evidente nestas proposições que a Universidade, mais especificamente o curso de graduação em Educação Física, foi uma instância socializadora que marcou profundamente o modo de ser, agir e pensar de Carmela, agregando novas disposições a seu *habitus* principalmente em relação aos sentidos atribuídos à escola, à docência e a relação com o conhecimento.

Outra significativa experiência que teve na graduação foi o contato com as discussões das relações de gênero e sexualidade por meio de algumas disciplinas e pela vivência no projeto com mulheres vítimas de violência doméstica. Para Carmela, antes da entrada no curso de Educação Física, a visão sobre este tema estava baseado somente em sua experiência pessoal de vida, de sua rebeldia com relação às expectativas de sua mãe ao padrão feminino na qual ela não se encaixava e da construção da sua identidade a partir de outras feminilidades que fugiam ao padrão hegemônico construído socialmente. Desta forma, Carmela sentia a força destes condicionamentos sociais tanto da parte de sua mãe como de outras pessoas.

É a mesma coisa de um canhoto ter que escrever com a mão direita, você tem que escrever com a mão direita, mas ele quer escrever com a mão esquerda, então só numa forma de punição ou uma forma de limitar a atuação do sujeito, e para mim, para as minhas questões, para o meu modo de ser, me portar e pensar, isso que eu vivia como pressões não só familiares, a gente sente na cultura e isso sempre foi sofrido por mim (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

O curso de Educação Física oportunizou a aproximação teórica sobre o tema, a problematização crítica sobre a realidade em geral e a educação escolar, as formas

como se pode refletir e agir criticamente sobre as construções de identidades de gênero realizadas, favorecidas e impedidas na escola.

Surgiu lá no próprio curso de Educação Física, porque eu não discutia essas questões de gênero antes, a não ser as questões da vida familiar, o porquê que eu não posso tirar a camiseta e meu primo tira [...] **mas foi na faculdade que eu passei a fazer essa leitura que tem múltiplas formas de ser mulher, a construção a identidade** [...] Na verdade toda a formação da graduação já vinha com esse debate forte, inclusive na disciplina da Maria Regina, e a **Universidade me fez refletir sobre coisas que aconteciam na minha vida familiar** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

**A cultura no mundo quis me mostrar limites de atuação para a menina e para o menino e eu não aceitei** e hoje eu encontro as teorias que olham para isso e dizem: esse é fenômeno da cultura. E ele serve para nós? **E é esse tipo de educação que a gente quer dar para os nossos alunos e para os cidadãos do mundo.** É essa sociedade que a gente acredita? É essa sociedade desigual? Porque o lugar da mulher não é a mesmo que o do homem. **As teorias, os estudos vieram para fortalecer, na verdade, um discurso que eu já tinha** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

O conjunto destes depoimentos é de fundamental importância para compreender que as ações educativas voltadas a gênero e sexualidade tiveram valor formativo tanto âmbito do desenvolvimento da profissionalidade como no desenvolvimento pessoal de Carmela, que passa a refletir e agir sobre situações de sua trajetória de vida. Isto reitera o pensamento de Nóvoa (2007, p. 9) que afirma que “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional.

Eu até posso te dizer que a formação em Educação Física me faz o tempo inteiro olhar, para minha relação com o meu corpo, para forma como eu construo a minha família, como eu construo essa maternidade, e hoje na dança com mães e bebês (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015)

Essas narrativas certamente dão pistas das características sobre a prática pedagógica de Carmela na docência e de seu *habitus* docente, corroborando com as ideias de Catani (1997) de que no processo de formação para a docência é necessário ter como núcleo de esclarecimento a compreensão da vida como um todo, ou seja, pessoal e profissional. Neste sentido os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional que perpassou a formação inicial, mas procedem também da experiência pessoal. A

formação inicial representou neste aspecto em experiências que estimularam a continuidade destes processos de reflexão tanto sobre a própria história de vida como a docência, a escola e o ensino.

A percorrer as narrativas da formação inicial de Carmela, percebe-se que o *habitus* incorporado durante as vivências na Universidade foram determinantes nas análises sobre sua forma de ser e estar na profissão, caracterizadas por práticas pedagógicas inovadoras já que “[...] a prática poderia ser definida como resultado incorporado de uma trajetória social” (BOURDIEU, 1996, p. 45).

O *habitus* e os campos sociais pelos quais perpassou influenciaram nas suas escolhas dentro do curso e conseqüentemente em sua trajetória acadêmica na formação inicial. Entretanto a Universidade foi um importante espaço social onde foram interiorizadas novas disposições, onde houveram incorporações de valores sociais neste espaço/tempo vivido por Carmela. Não pode se desconsiderar que neste caso a graduação formou uma professora, pois ela não tinha intenção inicial de exercer a docência. Entrou no curso com a intenção de ser treinadora e saiu querendo ser professora. Destaca-se neste processo o encantamento com um professor, por seu encaminhamento metodológico, as reflexões críticas sobre o conteúdo da Educação Física escolar e o modo como conduzia a relação com os alunos, bem como o envolvimento maior com as disciplinas ligadas à licenciatura com fundamentação filosófico-humanista para além dos conhecimentos técnico-científicos.

Ressalta-se também sua participação em projetos de extensão nos quais pôde entrar em contato com a realidade profissional e também com a prática da pesquisa científica proporcionando a aprendizagem de habilidades investigativas e da docência.

Nessa perspectiva, compreende-se que na formação inicial, o encantamento e envolvimento com disciplinas e projetos que privilegiavam a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica, a escola e a educação, contribuíram para que Carmela incorporasse esses valores, atitudes em suas práticas.

Evidencia-se que o curso de graduação contemplou momentos de experimentação da prática pedagógica, como nos casos dos projetos de extensão. Este aspecto é um ponto importante na visão de formação de Nóvoa (1995, p. 28):

A formação passe pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Neste sentido, a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo

à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão.

Estas experiências podem estar na origem de algumas das disposições para a profissão: o relacionamento com os alunos, o compromisso com a educação, as formas como vê a escola básica e a si mesma, como pessoa e profissional.

Não se pode considerar a formação inicial como única motivadora de práticas pedagógicas inovadoras. Por isso é necessário o aprofundamento acerca de outras dimensões da constituição do *habitus* profissional, os campos de atuação e como se desdobrou a trajetória profissional da docente.

#### 4.4 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: A DIALÉTICA COM OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E A EVIDÊNCIA DA INOVAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

Não é apenas uma parte de nós que se torna professor. [...] compromete a totalidade do eu – da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se afectaram-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância (WARNER, 1967, *apud* NÓVOA, 1992, p. 81-82).

Sendo produto da trajetória social, o *habitus* “é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, *apud* SETTON, 2002, p. 64). Ao longo dos diferentes processos de socialização que passa cada indivíduo, durante sua trajetória, nos vários espaços por onde transitou, torna-se evidente a importância da socialização profissional como fonte de disposições profissionais, de incorporação de novas disposições.

A experiência do trabalho se constitui em elemento formativo, uma fonte de construção de saberes, competências, habilidades, em que se familiariza progressivamente com o ambiente e assimila os saberes necessários realização da profissão docente (TARDIFF; RAYMOND, 2000). Há situações no ambiente do trabalho que exigem conhecimentos e práticas que são aprendidas somente em

contato com estas situações, geralmente inexistentes na formação inicial. Desta maneira o aprendizado da docência abarca uma formação prática, no próprio contexto do trabalho, em que saberes serão construídos oriundos desta mesma prática. Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar de atuação, no contato com os alunos e colegas de profissão, são estruturantes para a aprendizagem docente ou para a configuração do *habitus* professoral.

Sabe-se que a constituição profissional docente abarca saberes advindos de várias fontes. A atuação docente mobiliza e se baseia em um conjunto de saberes que se originam de fontes sociais diversas como, por exemplo, na trajetória de vida, a socialização familiar e escolar, os conhecimentos advindos do curso de formação, os conhecimentos curriculares e do campo disciplinar, além como o conhecimento produzido em seu próprio contexto de trabalho (TARDIFF, 2000).

Outra consideração importante é a de que pertencer a uma ocupação significa que os papéis profissionais desempenhados remetem a normas formais e informais que devem ser adotadas em relação a essa ocupação, bem como a atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura (TARDIF e RAYMOND 2000). Desta maneira, normas, papéis, valores, modos de ser e agir característicos da profissão docente são aderidos e internalizados pelos professores durante a socialização profissional.

Para Silva (2011, p. 338) os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo:

Assim, as práticas de agentes sociais que exercem socialmente uma mesma profissão guardam entre si semelhanças que podem ser facilmente percebidas por meio de sua *hexis*, ações objetivadas, atendendo às exigências de seu *ethos*.

Baseada nestas reflexões procurou-se nesta seção analisar a trajetória profissional de Carmela, incluindo as experiências profissionais mais significativas e a construção sua prática pedagógica em relação aos espaços em que atuou. Buscou-se analisar as relações entre as instâncias em que atuou/atua ao longo da trajetória profissional e a incorporação de novas disposições e capitais que contribuem para constituição de seu *habitus* professoral. Além disso, objetivou-se verificar as relações entre as disposições incorporadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional que operam práticas pedagógicas inovadoras e as maneiras que se fazem presentes nas escolas de ensino fundamental e médio, *lócus* desta dissertação.

Se o *habitus* é um “sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas” (BOURDIEU, 1992, p. 201-202), ao perscrutar a trajetória profissional na escola é possível que se evidenciem as estruturas estruturantes da prática pedagógica e se apreenda assim o *habitus* professoral, já que as ações objetivadas dos indivíduos são fruto da exteriorização de disposições mentais que são socialmente constituídas ao longo da vida.

Finalmente, tem-se por objetivo também analisar quais os significados atribuídos por Carmela às práticas pedagógicas construídas em sua trajetória profissional, que concepções tem da escola básica, do campo da Educação Física e dos espaços em que atuou e atua.

Carmela, em sua trajetória profissional anterior à docência nos anos finais do ensino fundamental e médio, em que se analisa especificamente a inovação pedagógica, lecionou no ensino superior e nos anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto, como comentado anteriormente, que cada nível de ensino, constitui-se em subcampos do campo educacional.

Sendo o campo um espaço social definido por objetivos específicos, que possui uma lógica particular de funcionamento e estruturação (BOURDIEU, 1983d), é possível tomar cada nível de ensino como um subcampo, cada qual regido por leis específicas que se impõem as instituições e aos agentes que lutam por conhecimento e reconhecimento via manutenção ou transformação do mesmo.

#### 4.4.1 Primeiras experiências na profissão docente e a consolidação da docência no ensino superior

Procurou-se analisar nesta seção a fase que compreende a entrada na profissão docente por entender que este momento da carreira<sup>20</sup> docente é um período de grande relevância para a aprendizagem da docência. Alguns autores como Tardiff e Raymond (2000) e Huberman (1995) em seus estudos corroboram com esta ideia

---

20 Pode-se conceber a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade. A carreira consiste em uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza (TARDIFF e RAYMOND, 2000, p. 224). Para Huberman (1995, p. 37) a carreira é uma série de sequências ou de maxiciclos que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.

afirmando que esta fase é muito importante na trajetória profissional docente. Outra justificativa para compreender a fase inicial da carreira está baseada nas afirmações de Tardiff e Raymond (2000, p. 226) de que os “saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério”. Para estes autores este período da carreira docente (3 a 7 anos) é compreendido como a construção da base dos saberes profissionais.

Essa perspectiva de importância está presente no relato de Carmela visto que se recorda das expectativas, das dificuldades, êxitos e sentimentos que envolvem e envolveram esse momento de sua trajetória. Durante a entrevista de História Oral lhe foi solicitado que elencasse três ou mais momentos ou fases marcantes de sua trajetória profissional e relatasse estas experiências e Carmela elencou como um dos momentos significativos as primeiras experiências na docência.

Carmela exerce a docência há 10 anos e em sua trajetória profissional lecionou no ensino superior público e privado, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos anos finais e na Educação de jovens e adultos respectivamente. Outro campo de atuação importante para ela foram as práticas com danças circulares.

O ingresso na carreira docente se deu no nível de ensino superior que para ela foi um dos momentos mais marcantes na trajetória profissional. Após a formação no curso de graduação, fez especialização em Educação Física escolar, posteriormente ingressou no mestrado em Educação e nesta fase iniciou a carreira docente no ensino superior, como professora substituta no Departamento de teoria e prática de ensino, na Universidade Federal do Paraná, aos 23 anos de idade. Carmela ministrava a disciplina de metodologia do ensino da Educação Física e prática de ensino para alunos da graduação em Educação Física.

O ensino superior foi uma coisa que aconteceu, bem marcante, e foi bem importante para construção da minha identidade profissional, que foi bem interessante, porque foi o primeiro emprego que eu consegui (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

Huberman (1995) e Tardiff e Raymond (2000) em seus estudos sobre a socialização profissional se referem ao início desse processo como sendo um momento de “choque de realidade” que se traduz em aspectos de “sobrevivência” na



profissão, descobertas, muitos aprendizados, assimilação de uma realidade escolar complexa, confronto e ajuste de expectativas e visões idealistas.

O relato de Carmela possibilitou observar que esse choque de realidade foi experienciado e narrado destacando diferentes elementos, seja com a perplexidade diante de tarefas pedagógicas e didáticas, como planejar a médio e longo prazo, ora com um sentimento de entusiasmo e de aprendizado no exercício da docência.

Então era assim, eram duas aulas por semana, segundas e quartas, e eu tinha que ir planejando as aulas, desenvolvendo, e vendo qual seria, como seria a próxima, porque eu não visualizava o conjunto da obra, porque era minha primeira experiência, então as **vezes acontecia de eu dar aula na segunda, e não ter exatamente a noção do que de fato se daria na quarta-feira.** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Nas lembranças de Carmela acerca de sua entrada na profissão, ao lado do sentimento de perplexidade e insegurança que permeou esse momento, aparece o aspecto da aprendizagem e do esforço.

**Eu fui em busca, eu estudei bastante, me dediquei e fiquei motivada,** e sem perceber que era um problema eles terem a mesma idade que eu, pelo contrário, eu gosto de falar com quem me entende, então neste sentido não era um fator que me tensionava, pelo contrário, **me instigava a dar uma boa aula para aquele pessoal, que merecia ter uma boa aula.** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015 grifos da autora da dissertação)

Nota-se neste relato que Carmela ministrava aula para alunos que tinham quase a mesma idade que ela, o que poderia ser um fator de insegurança. Porém o entusiasmo e confiança presentes neste momento podem ser explicadas quando se reflete com Bourdieu (1983a) e a assertiva de que as disposições do *habitus* que foram internalizadas no período de sua formação inicial estão na origem das práticas desenvolvidas. Como professora no curso de Educação Física, tais disposições se encontravam ajustadas às condições daquela realidade, o que tornou o seu trabalho mais facilitado, sentindo-se, conseqüentemente, mais segura e motivada.

A formação inicial influenciou de maneira direta nas práticas desenvolvidas nas primeiras experiências como professora. Carmela tentou compreender como os seus professores trabalharam nas disciplinas, quando foi aluna na graduação e se inspirou nos mesmo para efetivar sua prática pedagógica nas aulas.

Eu vi o material que eu tive com o Marco Aurelio Taborda no meu caderno, e entendi que eu poderia de ali tirar algumas considerações, e do material que a Rosecler orientou, e também daquilo que eu vinha construindo como meu arcabouço teórico, pelos meus estudos e assim foi (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

Destaca-se a importância do início de sua trajetória profissional no ensino superior para a aquisição de competências para atuar com jovens e adultos e que a levou, posteriormente, a um desejo em ingressar no quadro de professores do Estado e atuar com este público nos anos finais do ensino fundamental e médio.

É possível afirmar que os relatos de Carmela apontam para uma aquisição de disposições para atuar com jovens e adultos, a partir das primeiras experiências vivenciadas no exercício da docência no ensino superior, no início de sua trajetória profissional.

Interessante apontar que na memória de Carmela a experiência como professora no ensino superior em uma instituição Federal proporcionou outras oportunidades de trabalho em várias instituições de ensino superior privadas.

Eu entendo que esse foi o grande start para minha entrada no ensino superior porque a partir daí, **tendo essa marca no currículo, eu pude trabalhar em todas as outras instituições que eu já passei**, que foi a Unibrasil, a Opet e a Uninter, e também fiz algumas contribuições em alguns cursos de pós-graduação. Eu entendo que de fato foi uma oportunidade muito marcante para esse start todo. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

É possível declarar que a experiência como professora universitária na Universidade Federal do Paraná representou um ganho, em capital cultural, ligada à função de professora universitária em uma instituição pública federal, “um título de propriedade simbólica, que lhe concedeu vantagens de reconhecimento” (BOURDIEU, 1990b, p. 163). Por meio desta chancela, distinção no currículo, somando-se a isso o título de mestre que obteve pela mesma instituição, Carmela conseguiu emprego em outras faculdades privadas.

Durante toda a sua trajetória profissional esteve inserida no ensino superior em diferentes instituições privadas, exercendo a docência em cursos de graduação em Educação Física e posteriormente em Pedagogia, lecionando disciplinas principalmente de metodologia do ensino da Educação Física e prática de ensino, atuando, concomitantemente na docência na educação básica em escolas públicas. Neste sentido, durante a entrevista de História Oral, procurou-se estimular o relato

sobre a construção de sua prática pedagógica em relação às instituições de ensino superior público e privadas.

Sobre as representações com relação à diferença entre a esfera público/privada, ela explicita:

**Eu tenho perfil para o ensino público**, porque eu sou pimentinha, eu gosto de polemizar, colocar lenha na fogueira e não “fechar” nada, não ter uma verdade final (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

E como professora universitária também não fecho, eu gosto de abrir, eu gosto do debate, gosto de fomentar tudo isso, de olhar por mais de um ponto de vista e no ensino privado a coisa funciona um pouco diferente porque o aluno precisa passar de ano, ele tem que tirar a nota e o interesse dele é o que cai na prova. É uma coisa muito mais formatadinha, eu não posso abrir tanto, eu tenho que levar em consideração coisas mais pontuais e sem contar que essa questão da participação em congressos, o nível de atuação dos alunos em greves estudantis, encontros nacionais de estudantes, regionais, a forma como os alunos tem acesso à pesquisa e extensão universitária é muito limitada, o aluno fica muito na xícara, fica muito por cima e as vezes trabalha o dia inteiro, é aquele aluno que está cansado, que chega na aula com sono, que vai ler o mínimo e que quer passar nesta prova e pronto, por mais que tenha esforço e dedicação, tem um limite, e coloca para o professor um limite, coloca “é até aqui”(EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

O ensino público já não, faz o aluno correr mais atrás, do material que está lá no Xerox, se vira, vai ler, enfim. O que cai na prova? Tudo que a gente viu. Não é assim: cai na prova de tal página até tal página com ênfase em tal aspecto. É totalmente diferente, eu vejo. O professor tem mais autonomia de trabalho no ensino público e também dá mais autonomia para o aluno, que tem paralelamente àquele ensino, a pesquisa e a extensão. Isso faz toda diferença. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015)

A narrativa de Carmela aponta para a relevância das condições institucionais, que está diretamente relacionada à forma de organização e desenvolvimento do trabalho docente, ou seja, a prática pedagógica do professor muda e é afetada dependendo da relação com o contexto específico desta prática. Ela destaca certa limitação na elaboração e desenvolvimentos dos conteúdos no ensino superior privado. Importante notar a representação que tem de si sobre um perfil para o ensino público, principalmente devido a sua concordância em estimular uma maior autonomia do aluno e se identificar com uma maior liberdade do professor para desenvolver seu trabalho, possibilitando, segundo a pesquisada, uma prática mais problematizadora e aprofundada.

Diante de todo um contexto institucional que estrutura e influencia a prática docente, as estratégias pedagógicas elaboradas e postas em ação são mencionadas a partir de vários elementos:

Então na primeira aula eu dou um espaço para eles contarem sobre as frustrações, as motivações que os fazem ter uma boa ou uma má impressão da Educação Física escolar e muitos reclamam e contam que se sentiram excluídos ou que não se sentiam valorizados nas aulas, que mentiam que estavam doentes, as meninas menstruadas etc. e isso inclusive mudou minha forma de intervir na escola (básica) com aquelas que faziam frescura lá na escola, comecei a ficar mais rígida também, daí eu **começo a ver o quanto o ensino superior me ajudava a olhar para essa minha prática na educação básica e vice versa.** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Carmela menciona uma prática pedagógica que parece ser um dos eixos de seu trabalho: o diálogo e proximidade com os alunos. O ponto de partida para iniciar um conteúdo, uma reflexão, é a realidade, o significado para o aluno. Essa valorização ao aspecto relacional foi agregada à prática de Carmela a partir de disposições adquiridas na formação inicial, influenciados principalmente pelos professores referência para ela, que como disse anteriormente tinham “uma proximidade, um cuidado, um papel de realmente conduzir um caminho do aluno a partir das expectativas e necessidades deste aluno, então todo um ensino diferenciado para reconhecer quem é essa Carmela, o fio condutor desta Carmela” (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015).

Outra estratégia incorporada em sua prática pedagógica refere-se às vivências práticas articuladas com as reflexões teóricas e a articulação teórico-prática dos conteúdos com sua experiência como professora na educação básica.

O que eu sempre tentei no ensino superior, no contexto da pedagogia, de dar aula para pedagogia, **era sempre amarrar com questões da minha realidade, da minha vivência como professora da educação básica** e eu achava que era o melhor gancho, além de desarmar elas com essa primeira visão ruim da Educação Física e nas aulas **eu sempre busquei dosar essa questão da teoria e prática, então a gente sempre fez muita prática permeada pela teoria claro**, e isso mobiliza muito as pessoas, qualquer pessoa, então não precisa nem ser aluna de pedagogia, mas no contexto dos cursos de pedagogia tanto da Opet quanto da Uninter eu percebia que o grande impulso do meu trabalho era a vivência, o caráter vivencial e isso gerava inclusive melhores relacionamentos entre as turmas, haviam vários relatos sempre em todo semestre, a minha disciplina criava uma colinha melhor na turma (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Interessante destacar esta possibilidade de reflexão sobre a prática que efetivava na educação básica, por meio do trabalho no ensino superior e da conexão entre teoria e prática como fundamento de seu trabalho pedagógico. O distanciamento da escola por alguns momentos, o contato com o ensino superior, colaborou para esse processo de reflexão sobre a prática que efetivava pela possibilidade de problematizar as situações que vivenciava como professora da educação básica. Pode-se perceber também, durante o desenvolvimento da carreira de Carmela, que o ensino superior se constituiu em um espaço formativo, colaborando para um processo de formação e a adoção de uma postura reflexiva no trabalho docente. Percebe-se que nas práticas pedagógicas de Carmela acontece um processo em que a “teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação” (BETTI, 1996, p. 93).

O que vejo como estratégia mesmo é realmente que os alunos percebam que tanto pela **aula deles que eu faço teórico prática que na escola também tem que ser assim** e que essa teoria da Educação Física não é só regra de esporte, parte técnico esportiva e **eu sempre tentei amarrar com as minhas experiências, sempre dando exemplos**, eu vou trabalhar com a vídeo dança, eu vou lá e vou mostrar um vídeo de uma vídeo dança que meus alunos produziram na escola [...], **essa coisa de amarrar com a experiência que eu tenho fora e que é na educação básica e garantir as vivências atreladas a esta teoria, problematizações**, tudo isso. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Há elementos na narrativa de Carmela que apontam para uma característica de conceber o professor como um trabalhador intelectual que tem a dimensão teórica como constitutiva do trabalho docente, equilibrada, entretanto, com as vivências práticas, característica marcante de um professor de Educação Física, que incorpora a linguagem do movimento como fonte de conhecimento e componente essencial para a formação dos alunos.

Acredita-se que a adoção desta postura reflexiva é favorecida no exercício da profissão no ensino superior, em que o trabalho intelectual é uma característica comum neste nível de ensino e que foi incorporada como disposições no *habitus* professoral de Carmela. Além de ministrar aulas na graduação, em sua trajetória profissional no ensino superior, houveram outras oportunidades como a de construir

materiais pedagógicos em forma de apostilas sobre as abordagens de ensino na Educação Física para o curso de Pedagogia e a elaboração de livros didáticos da disciplina de Educação Física voltados para o ensino fundamental.

A entrada na profissão no ensino superior e a carreira desenvolvida neste subcampo foi lembrada por Carmela como um momento significativo em sua trajetória. Foram momentos marcados pelo entusiasmo, pelo aprendizado, mas também pelas dificuldades e inseguranças.

Entretanto, nas experiências iniciais da profissão docente encontra-se outra fase importante para compreender a constituição do ser/estar docente: a atuação na primeira etapa do ensino fundamental, como professora efetiva pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

#### 4.4.2 Ainda no início da trajetória profissional: a docência nos anos iniciais do ensino fundamental

No relato de Carmela, no início da profissão docente, destacaram-se sentimentos de entusiasmo e aprendizagem que, para Huberman (2000), costumam estar presentes nas primeiras experiências profissionais. Para este autor é comum, os aspectos da sobrevivência e da descoberta serem vividos conjuntamente. Isso foi confirmado nos relatos, já que em paralelo aos sentimentos positivos, foram mencionadas as dificuldades, inseguranças e dilemas que marcaram o início da trajetória profissional.

Carmela, por exemplo, rememora com detalhes esses dilemas e dificuldades no início de trajetória profissional na ocasião em que encerrou suas atividades como professora substituta na Universidade Federal do Paraná, após um ano de trabalho, para poder terminar o mestrado e assumir o cargo de professora no município de Curitiba, lecionando no ensino fundamental anos iniciais.

A escola é um universo tão grande que quando eu cheguei na escola, agora eu sou a professora, **eu pensei, eu não estou preparada mesmo**, mas eu tenho uma basezinha. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Essa responsabilidade de ser professora de crianças pequenas, de aulas de 50 minutos e troca de sala e outra turma, explica de novo, depois vai para quadra, e pega os materiais e explica, e daí eu ficava sem voz, chegava no final do dia eu estava super cansada. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Quando eu entrei na escola, opa, a conversa mudou de figura, **primeiro porque de novo eu não tinha a noção da obra**. Meu Deus! Vou dar aula duas vezes por semana até o final do ano e trabalhar todos os conteúdos, é muito diferente, é um universo em construção e sempre vai ser [...] É muita coisa posta em questão, uma é o contexto, e cada contexto é um, e cada turma é uma, mesmo que seja do mesmo ano. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

:

Evidencia-se nestes fragmentos de narrativa o confronto com uma nova realidade, distinta da experiência anterior no ensino superior, e para a qual Carmela não se sentia totalmente preparada.

Mas em termos de ter essa visão do conjunto eu entendia que ia trabalhar dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras e **eu pensava numa estrutura que fosse mais problematizadora** porque a minha formação inicial me preparou para isso, só que eu me frustrei muito no início porque eu, por exemplo, a primeira semana que eu fui para escola eu fiquei pensando que eu ia refletir com os alunos que o corpo é um canal de comunicação e eu **terminei o primeiro ano e não consegui fazer essa reflexão** com eles (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

**Aquele nível de reflexão crítica que a faculdade me preparou eu não encontrei lá** e eu acabei tendo que perceber que talvez não fosse aquilo que eu tivesse que encontrar, lá. Só que eu comecei a ficar sismada que eu pensei, eu acho que eu tenho perfil para os maiores, **que eu quero poder apimentar uma discussão**, fazer uma reflexão sobre a mídia, a forma como a sociedade se organiza, as sessões hegemônicas, o protagonismo juvenil, eu queria tanta coisa, **eu pensei, eu tenho que ir para a rede Estadual** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Eu comecei a perceber que pela formação da Universidade Federal do Paraná eu estava preparada mesmo para trabalhar com os maiores. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015)

Pode-se notar nesta parte do relato, um dos elementos que caracterizam o início da carreira e que consiste no julgamento da formação inicial. Para Tardif e Raymond (2000, p. 229) “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”.

É possível afirmar que esta situação vivida por Carmela possa ser compreendida por meio de uma inadaptação das disposições adquiridas por ela na formação inicial e no início de sua carreira, na instituição de ensino superior, às condições objetivas de trabalho que vivia nesse momento. Considerando o sistema

de disposições como o passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro (BOURDIEU, 2002) é compreensível o que pode ser chamado de histerese do *habitus*.

Diante da decepção diante da nova realidade encontrada, Carmela se recorda das razões que a levaram a ingressar no quadro de professores do Estado e da decepção em virtude da não concretização de suas expectativas.

**Eu queria uma coisa mais crítica e eu não encontrava**, então eu ficava um pouco frustrada neste sentido e me sentia com a cabeça cheia porque não existe criança que não corra e que não grite, tinha um ginásio coberto em cima então as crianças corriam, gritavam e eu saía de lá ouvindo zumbido no ouvido e sem voz, foi quando eu fui fazer fono, tive calo nas fendas vocais, foi bem desgastante, aí eu olhei pra minha vida e o formato de trabalho bem encaixotadinho, toda manhã ou toda tarde, e no Estado não é assim, o Estado dá muito mais liberdade de movimentação na carreira, não que a prefeitura não dê, mas o estado dá mais, eu pensei, eu quero ir para rede Estadual (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

No confronto com uma nova realidade, evidenciou-se uma inadaptação das disposições, porque seu *habitus* se defrontou com condições de atualização diferentes daquelas em que foram produzidos, que para Bourdieu (2001, p.196) isso ocorre:

[...] em todos os casos em que os agentes perpetuam disposições tornadas obsoletas pelas transformações das condições objetivas (envelhecimento social), ou quando ocupam posições capazes de exigir disposições diferentes daquelas derivadas de sua condição de origem.

É provável que as disposições adquiridas anteriormente, na formação inicial, estejam na origem de uma concepção de Educação Física crítica, problematizadora que é considerada como o eixo central de suas atividades profissionais.

Soma-se a esta situação, o fato de que Carmela mesmo tendo uma pequena experiência na docência depara-se com um espaço social muito distinto daquele do ensino superior, com alunos que não são jovens e sim crianças, com menor autonomia de trabalho, ou seja, uma realidade com objetivos, papéis, regras de funcionamento, estrutura bem diferentes. As condições objetivas deste nível de ensino não encontram correspondência com as disposições e os conhecimentos adquiridos na socialização anterior e apesar de já possuir experiência na docência, o confronto com novas condições, novas experiências, exigiu um constante processo de reordenação das disposições adquiridas em momentos anteriores.

Estes sentimentos de desajuste e despreparo presentes nas primeiras experiências na profissão e relatados por Carmela, podem estar relacionados ao que



denominam Tardiff e Raymond (2000, p. 210) de falta de formação prática, isto é, falta de uma “experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas”. É neste sentido que os saberes ligados ao trabalho adquirem uma dimensão temporal que remete a uma aprendizagem ao longo do tempo e só são adquiridos no contato com as situações de trabalho.

O sentimento de despreparo e o questionamento da formação inicial, por parte de Carmela, para lidar com esse nível de ensino, pode ser acentuado pela hipótese da ausência ou escassez na formação inicial desta docente, de disciplinas que abordassem as especificidades do trabalho com crianças, da inserção em projetos de extensão que envolvesse o contato com este nível etário e a falta de estágio neste nível de ensino.

Constata-se que o período em que Carmela ingressa como docente na prefeitura caracteriza-se por um momento em que se intensificou a contratação de professores com formação específica na disciplina para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, devido a uma política adotada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, pois anteriormente a disciplina era predominantemente ministrada por professores regentes, sem a obrigatoriedade da formação específica na disciplina. Esse fato talvez auxilie a pensar sobre uma inserção mais acentuada da Educação Física neste nível de ensino não só em Curitiba, mas em nível nacional, que pode guardar relações com a recente criação de projetos para formação dos professores de Educação Física para esta etapa da escolarização e a ainda crescente produção de pesquisas e estudos.

Para Lacerda e Costa (2012) a produção da área em relação à primeira infância, em perspectivas críticas, é ainda recente. Segundo as autoras, aproximadamente até o final da década de 1980, a produção teórica da Educação Física escolar era predominantemente voltada para o Ensino Fundamental e as produções sobre primeira infância, tinham propostas que se preocupavam exclusivamente com o desenvolvimento motor, que hoje é entendido como reducionista por algumas correntes pedagógicas dentro do campo da Educação Física, no sentido e significado que adquire a Educação Física quando se torna componente curricular.

Diante de um contexto em que Carmela não se sentia ajustada, da não concretização de suas expectativas, ela adota como estratégia, como senso prático, a realização do concurso para o Estado, para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Tal estratégia poderia ser vista a partir do pensamento *bourdiesiano* em que se lê que “[...] o agente faz o que está em seu alcance para tornar possível a atualização das potencialidades inscritas em seu corpo sob forma de capacidades e de disposições moldadas por condições de existência” (BOURDIEU, 2001, p. 183).

Nessa perspectiva Bourdieu (2001) assinala que a discordância entre as disposições e o cargo de trabalho pode constituir o princípio de uma disposição para a lucidez e para a crítica que leva a recusa de aceitar as expectativas ou as exigências do cargo como sendo naturais e, por exemplo, a trocar de cargo conforme as exigências do *habitus*, ao invés de ajustar o *habitus* às expectativas do cargo.

Sendo assim, com as disposições em desacordo com o subcampo dos anos iniciais do ensino fundamental e por meio das estratégias práticas do *habitus*, é possível compreender que a orientação e os investimentos de Carmela se reorganizaram com referência a uma antecipação das chances de ter sucesso e atualização das potencialidades do seu *habitus*, em outro subcampo dentro do campo educacional: o subcampo do ensino fundamental anos finais e médio.

#### 4.6.3 As danças circulares: a dialética entre o pessoal e o profissional

De acordo com Setton (2011) o professor é formado em espaços plurais, sofrendo influências de diferentes matrizes culturais, quais sejam: escola, família, formação profissional, mídias, religiões, grupos de pares etc. Neste sentido foi importante compreender outros espaços sociais, da trajetória profissional, nos quais Carmela está/esteve inserida que se tornaram espaços de aprendizagem e formação e que também proporcionaram disposições ao *habitus* da docente.

O *habitus* é forjado a partir de matrizes culturais em contextos sociais e profissionais diversos, experimentadas em situações coletivas, que particulariza, porém cada um, um *habitus* que se constrói em muitos momentos da trajetória em um conjunto de experiências acumuladas, interiorizadas e passíveis de constituírem princípios de percepção, ação e julgamento (SETTON, 2011).

Entre os momentos mais significativos de sua trajetória profissional, Carmela deu um lugar de destaque no relato às danças circulares. O envolvimento com as danças circulares representa um marco em sua trajetória pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, é necessário situar o leitor para compreender o que são essas danças e quais são seus fundamentos, princípios e características. As danças em círculo fazem parte da cultura de diversos povos antigos. Atualmente as danças circulares são retomadas de muitas tradições, países e de vários períodos históricos, acrescidas de novas criações, coreografias e significações próprias dos dias de hoje.

O nome danças circulares ou sagradas surgiu recentemente em meados de 1970, a partir do interesse de um coreógrafo, bailarino, pedagogo da dança, pesquisador das danças folclóricas e étnicas, Bernhard Wosien (RAMOS, 2008, p.1). Com o passar do tempo ele construiu uma coletânea dessas danças, e a partir de seus ensinamentos e repercussão na Comunidade holística de Findhorn, no norte da Escócia, foram sendo disseminadas pelo mundo (WOSIEN, 2000).

As danças resgatam os simbolismos dos seus povos de origem e evocam no grupo que dança estas características. Algumas remetem a alegria, a amizade, reverência, a brincadeira, outras, introspecção, entrega, contato afetivo etc (ANDRADA; SOUZA, 2015).

Como as danças estão ligadas à história dos povos, trazem consigo o estímulo a socialização, caráter participativo e a união de todos os indivíduos, sem distinção ou hierarquia (WOSIEN, 2000).

As danças circulares não têm um caráter meramente folclórico, pois o objetivo é proporcionar experiências que possibilitem que o sensível emergja e seja compartilhado por um grupo por meio do dançar em roda, do gestual, da coreografia, do ritmo e da música (WOSIEN, 2000).

Como o próprio nome indica, as danças circulares são práticas de dança desenvolvidas em círculo, porém, nem todas são realizadas em rodas fechadas, algumas podem ser em espiral ou labirintos, mantendo, contudo a circularidade que carrega diferentes significados como “metáforas perfeitas da circulação da vida na terra e da totalidade do ser humano (RODRIGUÊS, 2008, p 2) ou de mobilização energética (BISCONZIN, 2008). Também a posição das mãos e dos braços trazem simbologias distintas, quando os dançantes se ordenam num círculo, eles se dão as mãos, formando um campo de energia que circula no grupo, onde a mão esquerda com a palma para baixo simboliza o dar e a direita para cima simboliza o receber.

Faz parte do ritual das danças circulares estabelecer um centro em torno do qual a roda se move. “É nele que está simbolizada a fonte, a criação, a luz, o ponto comum que une a todos” (OSTETTO, 2010, p. 47). Para Bisconsin e Mizumoto (2008, p.9) o centro é a “manifestação do divino que existe em cada um. Representa a força maior, pela qual somos guiados”.

Nas coreografias e nos passos têm-se tanto movimentos simples e os mais elaborados e não há ênfase predominante na técnica do movimento, pois o mais importante são os sentimentos de união de grupo, o espírito comunitário facilitado pelo momento em roda, de mão dadas (RAMOS, 2008). Os momentos na dança circular proporcionam então não somente a aprendizagem dos movimentos característicos de cada dança, mas abre-se espaço para o lúdico, para a descontração e também para a introspecção, para a “meditação em movimento” proposta por Wosien.

No Brasil, em uma comunidade espiritual na cidade Nazaré Paulista, em São Paulo, em meados de 1980 foi o primeiro local de conhecimento e disseminação desta prática. Desde então se espalhou e hoje já existem vários livros publicados, cursos de formação e Encontros de Danças Circulares Sagradas (VALLE, 2008).

No campo educacional brasileiro, são incipientes as pesquisas<sup>21</sup> relacionadas ao tema. Foram desenvolvidos principalmente estudos relacionados ao potencial para se trabalhar com grupos, que já era uma proposição de Bernard Wosien (2000), pela simplicidade dos movimentos que facilitam a execução em conjunto e pelos simbolismos que podem ser evocados no grupo.

A descoberta das Danças Circulares por Carmela se deu quando ela lecionava no curso de Pedagogia em uma faculdade particular (Unibrasil). Por meio de uma proposta de trabalho em que buscou valorizar a experiência de uma aluna praticante da atividade, bem como conhecer uma nova modalidade, incluiu as danças circulares como tema de sua aula.

---

21 Na revisão bibliográfica sobre o assunto foram encontrados alguns artigos acadêmicos no campo educacional: No campo da pedagogia Ostetto (2010) em seus estudos objetiva através das danças circulares, um caminho para a educação estética na formação de pedagogos. Já Andrada e Souza (2015) investigam o potencial da dança circular como mobilizadora da expressão de afetos e de reflexões que resultem na ampliação da consciência dos professores da rede pública de ensino. Na Educação Física as pesquisas de Catib, Trevisan e Schwartz (2011) e Catib, Trevisan e Schwartz (2011) revelam um potencial educativo sobre as danças circulares, que por suas características, podem representar um espaço significativo para o desenvolvimento de estados emocionais positivos em pesquisa com adolescentes e com idosos de um grupo da Terceira Idade.

Carmela se recorda com detalhes dos momentos que vivenciou pela primeira vez esta atividade e do impacto positivo na turma:

[...] Passados os 5 minutos dessa estranheza, da resistência, do descaso, do desinteresse, desânimo, cansaço e preguiça, tudo isso que aparece na aula, passados 5 minutos todas abriram um sorriso de orelha a orelha, e dançamos em roda uma dança, acredito que seja uma dança celta e nós saltávamos e mudávamos de direção em corrente. Eu fui para outra atmosfera, eu me transportei daquilo e com todas, eu tenho uma imagem com aqueles sorrisos largos, foi lindo, foi aquele primeiro encantamento que as pessoas tem no primeiro contato com as danças circulares sente. Então eu fui picada pelo bichinho no primeiro dia, foi muito lindo e **realmente tocante e mudou o estado das coisas ali, criou uma outra atmosfera para todos, saiu todo mundo diferente do que chegou, coisa que não é toda aula que a gente consegue** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Fica evidente no seu relato que a dança oportunizou a ressignificação de vários aspectos de sua vida pessoal:

A música, o toque, o olhar, tudo, a dança nos coloca em outro tempo e em outro espaço, e o tempo que a vive, corrido, as relações que a gente estabelece, precárias, caóticas, e a dança circular nos convida a um **outro tipo de relação com o tempo, com as pessoas, com nós mesmos e com nosso corpo**, então nossa! Eu amei! (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Nas danças circulares ela encontrou elementos para redefinir inclusive a relação com outras formas de ser feminina que não são dominantes.

A dança circular o outro lado inclusive **trabalhou bastante a questão do meu feminino** porque eu não queria ser a mulher do padrão, da patricinha, da fresquinha, da delicadinha, da coitadinha todo esse estereótipo da mulher que não me servia, e na dança circular **eu encontrei a saia, o rodar a saia, eu encontrei o toque suave do tato, a sutileza dessas relações**, então a dança circular em contraponto, mas na mesma possibilidade de completar essa minha formação, complementar nesta balança, **veio o lado que o esporte não tinha me oferecido ainda o toque, o cuidado, o carinho, o embalo, aquela coisa mais sutil mesmo, essa entrega de alma**, essa coisa da música e do movimento, esse casamento, esse outro tempo e espaço, como eu te falei, nossa veio para compor totalmente, abrilhantar essa questão de **quem eu sou, hoje o que eu sou eu devo muito ao punhobol e a dança circular** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Percebe-se que pela linguagem do movimento, pela dança, pelo esporte, esta docente vai constituindo sua identidade pessoal e também profissional. Desta maneira pode-se verificar o quanto uma prática da cultura corporal de movimento interfere na estruturação do pensamento, da percepção e da ação dos indivíduos.

Ela se identifica de tal maneira com as danças circulares que vê nesta prática uma possibilidade ao mesmo tempo de trabalho e de lazer. Sendo assim fez um curso de formação para ser focalizadora, que dentro desta modalidade tem por objetivo conduzir as danças numa roda, explicar sobre os sentidos das músicas e coreografias escolhidas, assim como acerca da história e da filosofia das diversas danças que compõe as danças circulares e ensinar os passos que serão dançados. A partir desta primeira formação muitas outras foram feitas e a dança passou a ocupar um lugar de destaque na vida pessoal e profissional de Carmela.

**A dança circular compõe todos os meus espaços tanto da vida privada, então encontro da páscoa com a família, a gente vai lá e dança, aniversário, chá de bebê, e todas as coisas da minha vida têm dança circular, no meu âmbito profissional, eu trabalho com vários espaços diversificados e sempre levei a dança a todos os espaços, então além de ter feito meu trabalhos com a dança compondo espaços para dançar, os que eu já tinha no campo educacional e qualquer outro espaço, eu sempre agreguei a dança circular** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

A partir deste aspecto da narrativa, parece que as dimensões pessoais e profissionais não têm fronteiras delimitadas. Os acontecimentos da vida particular influenciam a vida profissional, ao mesmo tempo que os acontecimentos na trajetória da profissão têm forte influência em sua vida pessoal (GOODSON, 1992).

Esta amálgama entre a vida pessoal e profissional vai sendo tecida na trajetória de Carmela de maneira particular. Após o nascimento de seu filho e a realização de uma formação específica, ela empreende uma modalidade da dança circular com mães e bebês, chamada ciranda materna. Na concepção dela a grande inspiração para realizar este novo trabalho foi Felipe, seu filho.

**[...] ele é o protagonista do trabalho (ciranda materna) que eu faço, hoje eu só faço esse trabalho por causa dele** e foi muito legal porque depois eu voltei com um cheque de 100 reais e brinquei com o Mário que era o trabalho do Felipe, então o Felipe dá aulas regulares de danças comigo nas terças a tarde, com os bebês, e a gente começou isso em 10 de maio e o Felipe estava comigo com 7 meses, hoje ele está com 9 meses, então ele me acompanha no trabalho de terça a tarde nas rodas regulares com mães e bebês, fez um bico de final de semana, e sexta passada a gente foi lá no espaço onde a gente vai dar o curso em junho, e a gente fez as filmagens do material didático do curso, eu e o Felipe dançou comigo lá, e é bem legal porque a gente vai ter esse registro em vídeo. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação)

Como já foi mencionado anteriormente, a formação em dança circular agregou um efeito de distinção em seu currículo dentro do campo da Educação Física, uma vez que essa atividade não é amplamente conhecida dentro do campo, abrindo-se assim a possibilidade para ministrar vários cursos pelo Brasil.

[...] a dança circular veio num movimento para gente realmente trabalhar com isso, fazemos muitas **formações de professores**, a gente já fez muita formação de professores Mari com a dança circular, tanto para quem trabalha com a educação infantil, para quem trabalha com o ensino fundamental anos iniciais ou finais, seja em municípios, no estado já fiz muito e no Brasil inteiro, por meio de editoras, dos materiais didáticos que eu já publiquei, e daí tem as formação dos professores, eu já viajei pela positivo, pela expoente, pela Opet, então **eu já levei as danças circulares para muitos lugares para além da cidade de Curitiba**, para o município de Fazenda Rio Grande e assim vai, nos cursos da prefeitura, então essa dança circular rendeu e está rendendo (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

O contato e a formação com as danças circulares a fez adquirir um capital cultural que lhe concedeu lucros sociais, simbólicos e econômicos. A identificação pessoal de Carmela e a apropriação desta modalidade da cultura também está atrelada à construção social referente às escolhas, gostos e preferências. Para Bourdieu (1983c), subjacente às diferenças do gosto estão as condições sociais de existência. As preferências em matéria de bens culturais desta docente estão relacionadas à socialização anterior, ao seu *habitus*, com disposições propensas a valorizar as formas abstratas, o exercício estético, práticas que não guardam relação ao mundo concreto, refletindo as condições sociais em que viveu e também a influência materna.

No depoimento da professora, percebe-se que as danças circulares compõem vários espaços nos quais a docente se insere, inclusive na escola. Ao propor esta prática como um recurso educativo, conteúdo da Educação Física escolar, esta docente insere-se em um movimento mais amplo de legitimação desta modalidade dentro do campo educacional. São recentes, mas crescentes os estudos que estão sendo desenvolvidos acerca das potencialidades das danças circulares no ambiente escolar. Os estudos de Catib e Schwartz (2007), Sampaio (2002) e Ramos (2002) salientam a possibilidade das danças circulares favorecerem o respeito às diferenças, a cooperação, corroborando, assim, com a elevação da autoestima, do respeito de si e da auto compreensão, aspectos primordiais no que concerne ao âmbito educacional.

Além de propor esta modalidade como conteúdo da Educação Física na escola, o contato com formas de linguagem distintas, como a dança, a poesia contida nela, possibilita ver a realidade de forma enriquecida, uma vez que a formação de sua sensibilidade, provocada, estimulada pelas danças circulares, colabora para o processo de seu crescimento pessoal e profissional. Desta maneira esse tipo de formação influencia significativamente sua prática pedagógica, permitindo-lhe pensar novas elaborações e metodologias em relação ao ensino. As danças influenciaram em uma nova percepção de Carmela sobre a própria prática e auxiliaram a produzir, implementar outras dimensões, como a sensibilidade, no trabalho pedagógico.

Percebe-se, ao relacionar os fragmentos destes relatos, que a experiência de Carmela com as danças circulares e todo o universo simbólico que envolve esta prática cultural, permite a esta docente o contato com novas formas de pensar, refletir sobre sua vida, bem como sobre seu trabalho, sua função como professora, sobre o papel da escola e suas práticas pedagógicas.

Essa entrada no contexto da dança circular me possibilitou uma nova leitura das próprias aulas de dança que eu dava na educação básica, e também o tipo de formação que eu dava para quem está no ensino superior e que vai atuar como docente na educação básica (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015).

#### 4.4.4 A docência nos anos finais do ensino fundamental e médio: as diversas faces da inovação pedagógica na Educação Física escolar.

O objetivo nesta parte da dissertação é analisar como as disposições incorporadas na trajetória pessoal e profissional da docente pesquisada se fazem presentes na prática profissional realizada na escola de ensino fundamental e médio. Será destacado também o processo de socialização vivido neste subcampo e como a construção da prática pedagógica inovadora é afetada, modificada, favorecida ou impedida, dependendo da relação que se estabelece no seu interior.

Ao tomar o campo como um espaço social que possui objetivos específicos e lógica particular de funcionamento e estruturação (BOURDIEU, 1983d), é possível considerar a escola de séries finais do ensino fundamental e médio como um subcampo no interior do campo educacional. Isso implica perceber o espaço da escola como um espaço de jogo, de lutas concorrenciais entre agentes que ocupam posições de maior ou menor prestígio e/ou poder no interior do campo.



No pensamento de Bourdieu (1990a, p.67) “as pessoas estão situadas num espaço social, não estão em um lugar qualquer” e em função da posição que elas ocupam nesse espaço, pode-se compreender a lógica de suas práticas e, com isso, pode-se determinar como elas vão classificar e se classificar e, ainda, se pensar como membro de uma classe. As ações no espaço derivam de um “sentido do jogo”, desigualmente distribuído, incorporado nas variadas atividades sociais desde a infância e que permite ao indivíduo realizar infinitos “lances” de jogo, adaptando a situações variadas, com doses de criatividade e improvisação.

Carmela inicia a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio, no ano de 2009, quando possuía três anos de experiência profissional divididos entre o ensino superior público, privado e anos iniciais do ensino fundamental. Desde o ingresso como professora efetiva pelo Governo do Estado do Paraná até a presente dissertação se passaram sete anos de carreira neste nível de ensino, que foram vividos em duas escolas, com carga horária de vinte horas semanais.

Na primeira escola, chamada Colégio Estadual Gelvira Pacheco Correia, lecionou num período de quatro anos no ensino regular com o ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o ensino médio. Cabe ressaltar que a estrutura da EJA naquela escola permitia o ensino da disciplina na modalidade individual, em que o aluno tem que completar uma carga horária de acordo com sua disponibilidade de frequência.

A segunda é o Centro Hospitalar de Reabilitação Ana Carolina Moura Xavier, na área de escolarização hospitalar estadual, no qual exerce a docência há três anos. O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh) oferece apoio educacional aos alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola devido à internação hospitalar ou tratamento de saúde. O objetivo é que os alunos possam continuar o processo de escolarização e voltem ao ambiente escolar sem perdas de conteúdo das disciplinas. Neste âmbito atuam um pedagogo e três professores que abarcam as áreas de ciências exatas, ciências humanas e linguagens, sendo esta última a área em que atua Carmela, com as disciplinas de Educação Física, Artes, Português e Inglês<sup>22</sup>. Vale destacar que neste espaço o ensino é predominantemente individual.

Para Carmela a entrada no Estado como professora foi muito almejado:

---

22 A ênfase nesta dissertação será a atuação na disciplina de Educação Física.

Primeiro eu entrei no município, foi em 2006, mas eu fiquei lá um ano e meio, mas almejando muito trabalhar no estado, porque eu tinha vontade de trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental, com o Ensino Médio, com a Educação de Jovens e Adultos. Eu não me via trabalhando com os pequenos, então foi um marco para mim em 2009, quando eu entrei na Rede Estadual de Ensino, aí eu pude escolher uma escola próxima da minha casa, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos que eu tanto queria, e deu impulso para eu estar neste contexto da pedagogia hospitalar, que também faz todo sentido para mim (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

Para melhor compreensão das análises se estruturou o texto em tópicos. O primeiro diz respeito à forma como a docente estrutura didática e pedagogicamente os conteúdos e sua relação com a formação continuada; a segunda categoria relaciona-se à como a cultura escolar de cada instituição influencia de maneira diferente no trabalho pedagógico e como as características da prática pedagógica também auxiliam na composição dessas culturas. Foram incluídas nas análises observações feitas nos projetos anteriores à dissertação para contextualizar e ilustrar às narrativas da docente.

#### 4.4.4.1 A abordagem didático-pedagógica dos conhecimentos da Educação Física na escola e o processo de formação docente

Neste tópico, por meio das narrativas da professora Carmela intenta-se compreender o *habitus* professoral que caracteriza a inovação na Educação Física escolar. O *habitus* professoral permite estenografar, nas práticas pedagógicas dessa professora, aquilo que foi incorporado no formato de disposições no decorrer dos espaços/tempos vividos por ela, articulado com grupo profissional específico ao qual pertence e em relação ao campo de intervenção.

Os elementos que compõe o *habitus* professoral são expressos nesta parte do texto, por meio de regularidades percebidas nas narrativas e nas observações realizadas anteriormente à dissertação.

Percebe-se com os relatos e a participação da pesquisadora em outros projetos junto à docente, que a abordagem dada aos conteúdos ultrapassa a aprendizagem técnica e a reprodução dos movimentos das práticas corporais. Há uma abertura para criação e significação dos alunos.

O conteúdo que eu for trabalhar tem que **ter significado para meu aluno**, então eu sempre tenho que **pegar um fio condutor** a partir de uma conversa, de **alguma coisa que chamou a atenção do aluno** ou que gera uma empatia entre nós, para daí poder fortalecer aquele processo educativo (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Eu acho que é isso, se tem alguma coisa que eu posso te dizer, que eu busco garantir e que também não é um esforço meu, **mas é uma tendência minha, talvez até pelo meu temperamento, é realmente trazer algo de significativo**, tem que ser significativo para mim e para pessoa que está fazendo, talvez seja essa a grande questão para mim, preservar isso, se for **algo técnico descongelado**, virar cambalhota por virar cambalhota, deixa, não precisa virar cambalhota (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Esta característica, de acordo com Carmela, foi percebida também por outros agentes escolares, como pela pedagoga na escolarização hospitalar:

Carmela você nunca dá o ponto sem o nó. Você sempre amarra e **traz o significado com aquilo que faz parte da vida do seu aluno** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Nesta perspectiva o processo de ensino-aprendizagem passa pela relação dialógica estabelecida entre professora-aluno e pela valorização das experiências e do repertório cultural dos alunos.

Na educação de jovens e adultos, como as aulas eram de caráter individual, Carmela construiu um material didático com vários textos, deste modo as aulas envolviam predominantemente a dinâmica de leitura dos textos, respostas à perguntas e diálogos com a professora. Entretanto, esta agente conta que nunca se contentava em entregar o texto aos alunos para somente ler e responder as perguntas, pois sentia a necessidade de diálogo introdutório antes de entregar o texto, depois corrigia as questões juntamente com o aluno e posteriormente dialogava sobre os conceitos principais do texto e sobre as impressões do aluno com relação ao conteúdo e a relação com sua vida pessoal. As perguntas sobre o texto eram relacionadas ao conteúdo próprio do texto e muitas delas estavam relacionadas à história de vida pessoal em que os alunos respondiam de acordo com a opinião e vivência dos mesmos, realizando-se assim uma mediação dos saberes para que de fato tivesse sentido para vida desses alunos. Essas observações da pesquisadora encontram interface com a narrativa de Carmela:

Então no mínimo eu fazia uma conversa inicial de apresentação do texto, tentando a cada texto **estabelecer esse vínculo do aluno com o texto**,

então é uma coisa bem clara para mim. No início não tão clara, depois eu fui percebendo que era pelo meu jeito porque eu sou comunicativa, então eu queria conversar, eu não conseguia me contentar em entregar dizer, leia, eu achava, **qual a minha contribuição como professora?** Leia, não, eu tenho **que permear essa leitura, pelo meu diálogo**, pelas minhas experiências e tal e isso era o diferencial ali, eu via, para eles se interessarem por aquela leitura (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Então, eu tentava com cada aluno, eu ia criando um vínculo e puxava um fio condutor que mobilizasse para eles estarem ali olhando para aquelas questões comigo. Então **eu partia normalmente por alguma coisa que a pessoa viveu, eu fazia um diagnóstico, eu fazia uma conversa ali pra entender qual era a relação que essas pessoas tinham com essa educação física, com seu corpo, com as práticas corporais e eu tentava puxar um fio**, então para cada aluno era um fio meio diferente e no decorrer eu ia também, dependendo, preparando algumas coisas mais específicas pra cada um e até mudava a ordem dos textos que eu tinha, ou senão, pela conversa e tornando o ambiente bem agradável, eu tentava fazer com que eles não se prendessem a uma leitura descontextualizada neste sentido (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

A partir das palavras de Carmela, pode ser possível afirmar que esta professora busca construir práticas num sentido inovador, pois parece estar muito preocupada com a relevância daquilo que vai ser tratado nas aulas para a vida dos alunos. No ensino regular, por exemplo, por meio da inclusão no planejamento do conteúdo da vídeo-dança<sup>23</sup>, os alunos foram instigados a criarem uma performance de movimento nas instalações da escola, incluindo a execução de filmagens e edição de imagens, gerando um produto final audiovisual, a partir de temas que para eles fossem necessários e significativo ser discutidos. Vários temas surgiram como assuntos relacionados à escola, drogas, natureza, preconceito de gênero, etc. Em outros conteúdos como o basquetebol, além da modalidade tradicional, a professora dava destaque ao basquete de rua<sup>24</sup>, na qual primava a criatividade dos alunos para compor os movimentos, fomentando sua autonomia. Acredita-se que a potencialidade nestas formas de ensinar está na possibilidade de movimentar-se além da reprodução de movimentos padronizados das práticas, oportunizando que os alunos criem

---

23 A vídeo-dança é uma manifestação da dança contemporânea, é uma linguagem com interfaces entre dança e vídeo, e que tem suas criações pautadas pela tecnologia da imagem. Ao relacionar dança, câmera e edição de imagem, orientam novas experiências de uso do corpo e novas significações para a dança (CALDAS, 2012; SANTOS, 2015).

24 O Basquete de Rua é uma modalidade esportiva inspirada no Streetball, oriundo das periferias norte-americanas. Esse tipo de prática esportiva possui parceiros culturais como o Hip Hop, o skate, o grafite e a dança de rua. A modalidade é marcada por jogadas criativas e dinâmicas de jogo diferenciadas, por isso foge às regras convencionais do basquete tradicional, pois existe a liberdade de criação e improvisação nos movimentos e jogadas.

diferentes formas de movimentar-se, favorecendo a liberdade de criação, a interpretação e composição pessoal dos movimentos.

Nota-se que estes elementos presentes no *habitus* professoral de Carmela, no que diz respeito a considerar o aluno como agente da aprendizagem, a preocupação da relação entre o conteúdo com o significado e o contexto de inserção dos mesmos, o estímulo à autonomia, podem estar relacionados às experiências vividas como aluna durante a história de escolarização. Carmela, rememorando o período como aluna, relatou sua rejeição aos conhecimentos muito técnicos, descolados de um sentido e a referência a uma boa aula como aquela em que o professor se envolvia com os alunos e oportunizava uma maior atuação nas aulas, indo além dos conteúdos técnicos, ou de decorar noções, acrescentando outros elementos que geravam reflexões. Isso vem a confirmar o que os autores que basearam a construção teórica do objeto deste estudo, entre eles Silva (2003), afirmam quando relatam que nas experiências vividas na escolarização encontram-se vestígios, raízes da lógica de um *habitus* professoral.

Além destes elementos presentes no *habitus*, citados acima, há uma preocupação no trabalho docente de Carmela, com práticas mais inclusivas e com o despertar para outras possibilidades de construção de práticas corporais nos momentos de aula e fora da escola, como por exemplo, nos momentos lazer dos alunos. Isto pode ser compreendido na contemplação nas aulas de Educação Física de uma pluralidade de práticas ampliadas para além dos tradicionais esportes, como as danças circulares, a vídeo-dança, a mancala<sup>25</sup>, peteca, yôga, jogos cooperativos, jogos populares, entre outras atividades. No material didático para a EJA, foi possível observar também que os textos elaborados pela professora continham diversos conteúdos como história da Educação Física, yôga, respiração, dança, dança afro, esportes, jogos cooperativos, diversidade Sexual na escola, vigorexia, doping, lazer, alongamento, obesidade, etc.

A respeito da importância de possibilitar ao aluno o acesso à pluralidade de práticas do acervo da cultura corporal de movimento e das representações sobre ela, González e Fensterseifer (2010) afirmam que, cada uma das ricas manifestações culturais oferecem o contato com uma dimensão do conhecimento e da experiência

---

25 Mancala é um jogo de origem africana, apesar de não haver uma história única de sua origem, sabe-se que é muito antigo e praticado por vários povos. É um jogo de estratégia relacionado à semeadura, simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita.

de um modo que o aluno não teria contato em nenhum outro lugar, a não ser na escola. Os autores assinalam que:

A vivência em cada uma dessas manifestações corporais não é apenas um meio para se aprender outra coisa, pois ela gera um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. Portanto, se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17).

Acredita-se que desta maneira a docente faz uma ruptura com a ideia tradicional do ensino das aulas de Educação Física calcado pela hegemonia esportiva e pela aprendizagem técnica e ideal dos movimentos.

A construção da prática pedagógica de Carmela faz interface com sua clareza com relação às metodologias do campo da Educação Física, propiciada por sua trajetória como professora do ensino superior nas disciplinas de prática de ensino, que faz com que ela questione os modos de encaminhar a forma de trabalho com os conteúdos e assim tenha uma clareza quanto à sua escolha da abordagem da cultura corporal de movimento, que inclusive é a metodologia de base da Educação Física nas Diretrizes Curriculares do Paraná.

Eu sempre fiz este esforço de olhar a questão das metodologias do ensino, me confrontar com elas, **para reconhecer esse “como” trabalhar com os conteúdos, quais conteúdos em com que objetivos**, isso é a parte da metodologia que é o pano de fundo, que eu como professora de prática de ensino aprendi a olhar e também a reconhecer na fala do professor qual é mais ou menos a concepção dele de Educação Física. Então **eu sempre busquei esta clareza do encaminhamento metodológico que eu queria utilizar** e também os conteúdos, independente se fosse na universidade, na EJA ou no ensino fundamental, os conteúdos eu sempre trabalhei com cinco conteúdos, conforme orienta a abordagem da cultura corporal, que é a abordagem das diretrizes curriculares para o ensino fundamental (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

**E me baseio sempre nas diretrizes curriculares porque justamente ela está pautada na abordagem da cultura corporal**, então essa é uma base para me orientar no meu trabalho, as diretrizes, e eu fazia os meus planejamentos (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Os relatos acima apontam para uma construção da prática pedagógica na escola contemplada por subsídios teórico-metodológicos advindos das Diretrizes Curriculares e das orientações da cultura corporal de movimento, consistindo em guias que oferecem elementos para que a professora possa refletir sobre sua prática

e fundamentá-la teoricamente e principalmente vivenciar com os alunos esta abordagem da Educação Física que está atrelada com uma teoria.

Neste sentido, uma dimensão que é dada com relação à abordagem didático-pedagógica desta docente está articulada com a reflexão conceitual sobre os conhecimentos da Educação Física. Reside na narrativa e nas práticas desta docente a importância de ampliar a visão dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

[...] esse conhecimento interfere na identidade da gente, se eu não quero buscar ele, eu não estou construindo com riqueza essa minha, essa minha visão de mundo, na verdade é isso, e **eu tenho a função de ampliar a visão de mundo dos meus alunos**, senão eu não preciso ser mais professora (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Faz parte das características da prática pedagógica desta docente realizar problematizações, reflexões conceituais sobre os elementos da cultura corporal de movimento, ou seja, trazer os conhecimentos atrelados a eles como objeto de estudo nas aulas. Este elemento primordial de seu trabalho pedagógico pode ser fundamental, pois possibilita a aprendizagem do conteúdo pelo estabelecimento entre as relações conceituais, teóricas e práticas.

Depois tem a instrumentalização, **é um momento de trazer conceitualizações, classificações, leituras, gerar apreciação de vídeo**, enfim é realmente o momento do professor **instrumentalizar o aluno com relação ao conteúdo** embasada por meio de inquietações e com bases também no que eles mostraram de ter conhecimento fundamental (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Estas problematizações ocorrem para contextualizar os processos de ensino aprendizagem das práticas corporais sistematizadas:

Eu sempre começo a aula em sala, nunca começo na quadra, porque eu faço um minuto de silêncio, eles se acalmam e **eu vou explicar o que o que a gente vai fazer na aula** e vou tensionar com eles, de alguma forma, uma coisa que não é só imposta, é uma coisa que é construída minimamente com eles, que eu vou explicar como vai acontecer, eles podem ter dúvida, perguntas então sempre tem espaços para isso, é um espaço que eu me **organizo para montar um vídeo, para ler um trecho de um texto, para fazer uma intervenção que venha na direção de trazer um conhecimento teórico do conteúdo**, vamos dizer assim (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Então eu faço uma boa contextualização na sala, preparo eles para, **faço essa contextualização, essa parte que é teórica**, ela é intrínseca, ela faz parte, se eu não fizer eu não dei o conteúdo, então não tem como, isso é

prático, isso é teórico (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Para incluir os conhecimentos conceituais sobre a estrutura e dinâmica dos conteúdos, em sua narrativa encontram-se diferentes estratégias:

Eu trabalho um pouco com vídeos e faço algumas contextualizações então se eu estou trabalhando punhobol, tem coisas pertinente que eu preciso contextualizar, se é o ioiô, da onde veio, o que significa ioiô, uma palavra francesa, que significa vai e vem, manobras básicas, punhobol quais são as posições, enfim cada prática, aí tem algumas questões que eu tenho que trazer à tona, se é a dança circular, o que é a dança circular, quem já dançou, de repente **apreciar um vídeo, fazer uma leitura, fazer uma pesquisa. [...]** **Tudo isso também faz parte de uma aula de educação física**, e as vezes eles acham que não, que isso só faz sentido no ensino religioso, na história, na língua portuguesa, e as vezes leva a aula inteira ou não (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

O conjunto de problematizações que compõe a dinâmica do aprendizado vai além dos conhecimentos estruturais das práticas corporais, como as regras, táticas, gestos. São incorporadas reflexões críticas sobre a historicidade das práticas, os significados, as representações sociais, as relações de poder atrelados a elas, que auxiliam na compreensão de outros fatores que permeiam as práticas.

No ensino fundamental e médio o aluno tem que ter uma capacidade de compreender aquele fenômeno cultural fazer uma **análise crítica** daquilo (EXTRATOS DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Depois da prática social inicial vem a problematização, então eu sempre **busquei trazer questionamentos que fossem atrelados as questões de gênero**, então dentro de cada conteúdo eu sempre busquei fazer algumas provocações, no geral algumas inquietações nos alunos para que no decorrer do trabalho, tendo contato e conhecimento mais aprofundado do conteúdo que **eles pudessem olhar para esta prática que de repente no senso comum eles, eles não questionavam, não viam de uma forma mais reflexiva** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Se eu trabalho com corda eu posso **analisar, contextualizar, historicamente** tentando reconhecer, o que é **pular corda num contexto maior da nossa cultura**, refletir porque meninas pulam corda e meninos não, que é um aspecto da cultura, e daí esse é o foco central isso que mobiliza a ação. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Esta docente possibilita processos de reflexões que levam uma formação crítica sobre os conhecimentos da cultura corporal de movimento. Em vários momentos sua narrativa revela este caráter problematizador:



Há as problematizações das diretrizes curriculares e aí as diretrizes eram mestras neste sentido, **sempre problematizar a beleza, do corpo físico**, de olhar para as questões do ensino fundamental, eles estão muito apegados a essas questões da aparência [...] **as questões do corpo, a questão da mídia**, problematizar aquela imagem que a gente vê, o que a gente tem acesso, ao que move as nossas ações, aquela ideia de que eu vou ser jogador de futebol, aquele futebol espetáculo. É aquilo que cabe na escola? É aquilo que inclui a todos? Para quem é aquilo? Quem vive aquilo? (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

E outras aí são desafios das diretrizes e gênero é uma delas, **mídia, lazer, corpo, e a ideia é que elas permeiem o ensino do conteúdo**, daí sempre a ideia de fazer a relação então eu posso discutir beleza **contextualizada com os conteúdos** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Acredita-se neste sentido que ao abordar os conhecimentos da Educação Física desta maneira, Carmela avança no sentido de aproximar sua prática pedagógica dos propósitos da instituição escolar. No entendimento de González e Fensterseifer (2010) sendo a Educação Física uma disciplina escolar ela demandaria um tipo diferente de tratamento dos elementos em estudo daquele propiciado por outras instituições. Para esses autores da área uma disciplina escolar deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos do campo da cultura que estuda, oportunizando que o aluno reconheça a condição histórica das práticas sociais das quais se ocupa.

Portanto, é papel da Educação Física auxiliar esta ressignificação dos conhecimentos, representações, modos de agir, que eles apreenderam acriticamente em sua socialização fora da escola. Acredita-se que estas preocupações, intencionalidades permeiam as representações desta docente sobre qual a função dessa disciplina no contexto escolar:

Então a ideia é que essas inquietações fossem como um fio condutor que permeasse essas práticas, essas conceituações, essas classificações, tudo que fosse pertinente ao conteúdo, **para que ao final eles pudessem ter uma nova leitura daquele conteúdo**, fosse o futebol, aquilo que eles mais conhecem, sempre busquei problematizar então, “o futebol é uma prática masculina?” Por exemplo, ou a questão do futebol para cegos, “cegos também podem jogar futebol? Podemos tentar praticar?” (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

A partir das análises e reflexões tecidas em torno do que relatou Carmela, é possível destacar um elemento comum que permeia as narrativas, que seria a relação entre teoria e prática no fazer docente. A relação teoria-prática não perpassa somente

a transmissão dos conteúdos, está presente em várias situações, ela orienta a abordagem nas aulas, a concepção da disciplina na qual a professora se identifica e a forma de vivenciar as práticas.

É com relação a como na educação física a gente aprendeu, num formato tecnicista a organizar as aulas entre teóricas e práticas, e o meu desafio dentro desta abordagem que eu estou me propondo a trabalhar que é a cultura corporal, que eu visto mesmo a camisa e que estou sempre aprendendo, é sempre difícil, mas aceitei este desafio e está em construção ainda a abordagem, **como trabalhar com isso que é o teórico e o prático, e daí a cultura corporal, nos ensina a olhar para uma práxis que é uma prática embasada por uma teoria, e vice versa**, e como organizar isso numa aula, porque na educação física tinha muito aquela coisa que, choveu é aula teórica, é olhar para as regras da modalidade, e se não tivesse chovendo ia para quadra e fazia as modalidades esportivas eu daí **quando eu fiz o curso de educação física, eu fui olhar para tudo isso**, a reconhecer como trabalhar, sem parar o meu conteúdo, ah por exemplo, choveu, então meu conteúdo fica stand by e eu vou ver o que eu consigo fazer na sala de aula, não, então como **trabalhar isso em uma coisa integrada com o aluno**, e não ter aquela coisa maçante, hoje a aula é na sala, hoje é fora, e quando está fora não tem reflexão, e quando está dentro tem reflexão **então eu busquei integrar, uma coisa com a outra, dinamizando a aula também** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Neste fragmento da narrativa acima é enfatizado o caráter reflexivo e teórico das aulas que se encontra também nos momentos da estruturação das vivências, bem como em situações ímpares que emergem no contexto dessas vivências, ou seja, a teoria não perpassa somente a sala de aula, é retomada fora da sala, no ápice da prática corporal. Essas situações podem ser visualizadas nos relatos abaixo:

E aí é um conjunto da obra, aí, por exemplo, a gente vai fazer um jogo cooperativo e daí eles dizem “Ah Fulano errou”, “Ah não dá para jogar para o fulano”, “Professora vamos fazer assim, quem erra sai”. Então vem esta teoria, então vamos olhar lá, vamos tentar reconhecer a proposta deste conteúdo, vamos identificar qual era o desafio inicial. Era quem errasse sairia ou uma conquista de grupo? (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

Eu me alimentei, desde a universidade com outros conteúdos e outras formas de trabalhar com eles inclusive o futebol, **esse caráter lúdico das prática sempre foi enfatizado na minha formação**, então mesmo que eu trabalhasse o futebol, eu sempre fiz com que os alunos **valorizassem mais o processo, do que o resultado**, então o professor muito tecnicista ele vai dividir as equipes de uma forma que os melhores escolhem e aqueles que é considerado ruim vai ser o último a ser escolhido, por exemplo, é uma questão didática da aula e eu já não vou dividi-los em turma assim, os bons escolhem e formam as equipes e os ruins são os últimos a serem escolhidos. **É tão nítido para mim que isso é uma forma de exclusão, então uma das coisas que permeia a minha prática, seria que ela não fosse segregadora**, que ela não excluísse ninguém, não selecionasse o melhor

[...] (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

Esse último relato apresentado chama a atenção para o fato de que a teoria não está distante da estruturação das atividades práticas, o que demonstra, mais uma vez, a preocupação da professora com outras questões que permeiam os conteúdos trabalhados, como ocorre, conforme relatado, ao organizar as equipes buscando favorecer a participação de toda turma.

Nesse mesmo sentido, observa-se, no conjunto dos relatos, que um dos elementos centrais que compõe as reflexões provocadas nas aulas está relacionado com as problematizações de gênero. Antes do contato com as teorias de gênero no curso de graduação, os questionamentos acerca do assunto baseavam-se apenas em suas experiências de vida, sendo, então, complementados, ampliados e tensionados pelas abordagens teóricas de gênero. A socialização familiar, reforçada pelo encontro com as teorias de gênero presentes na formação inicial influenciam significativamente seu trabalho pedagógico e as reflexões sobre sua vida pessoal. Nessa perspectiva, entende-se que Carmela traz de sua trajetória pessoal e profissional as disposições que estruturam sua percepção e ação, possibilitando assim incorporar abordagens de gênero às suas práticas pedagógicas. Suas narrativas revelam que as dimensões pessoal e profissional caminham juntas.

**A cultura no mundo quis me mostrar limites de atuação para a menina e para o menino e eu não aceitei e hoje eu encontro as teorias que olham para isso e dizem: esse é fenômeno da cultura.** E ele serve para nós? E é esse tipo de educação que a gente quer dar para os nossos alunos e para os cidadãos do mundo. É essa sociedade que a gente acredita? É essa sociedade desigual? Porque o lugar da mulher não é a mesmo que o do homem. **As teorias, os estudos vieram para fortalecer, na verdade, um discurso que eu já tinha** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação).

O conjunto dos relatos sugere que a relação com a teoria é fundamental para o sentido inovador de sua prática pedagógica, na medida em que possibilita o caráter reflexivo e problematizador de sua prática. Acredita-se que a ação desta docente exterioriza as disposições interiorizadas em sua trajetória de vida.

Essas disposições do *habitus* fazem com que a interpretação e a apropriação das teorias façam parte do seu ser e estar professora. Contudo, para esta agente o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade – domínio dos conteúdos, compromisso com a aprendizagem, clareza na relação teoria-prática, relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, caráter reflexivo de sua prática – só é possível

pelo acúmulo de capital cultural adquirido durante sua trajetória e uma atitude de busca constante do conhecimento.

Destacaram-se em seus relatos algumas estratégias utilizadas por ela diante do ingresso no campo e das dificuldades iniciais, que foram orientadas em função da posição que ocupava, naquele momento, no interior do campo: estudar e investir na formação continuada.

De acordo com Ortiz (1983) as práticas dos agentes dentro de um campo estão sempre voltadas para a aquisição e investimento no tipo de capital simbólico valorizado pelo campo, buscando sempre uma maneira de acumular esses capitais, para alcançar prestígio e reconhecimento. Com isso compreende-se o investimento constante em formação continuada pela professora.

**Eu me alimento de conhecimento, tem que fazer a formação continuada sempre**, eu pago sempre por elas porque o estado não provê, [...] eu pensei se eu não for atrás dessa minha formação continuada, ninguém vai atrás por mim, é o meu interesse, **eu tenho que ter um diferencial como profissional e ir em busca daquilo que acredito**, gosto e sinto prazer (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Mas isso em si, se eu fosse depender só disso [formação do estado], não seria nada em termos de formação continuada, **eu faço as minhas buscas, sempre que posso estou nos cursos**, e já fiz até curso de iniciação ao Badminton, para tu imaginar, de circo já fiz, todo ano, para não dizer quase todo ano, eu vou para o festival de inverno da Federal, fiz várias oficinas, de Arte, mais específicas com a dança, dança-afro, construção de bonecos gigantes, o que tu imagina eu fiz lá. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação)

A formação continuada, não favorece somente a apropriação de conhecimentos técnico-pedagógicos, permite-lhe a troca com pares, o diálogo e a discussão sobre outras possibilidades para a prática pedagógica, conforme pode ser observado no relato abaixo:

Os congressos eu me encantei, uma porque eu me alimento de conhecimento **quando eu faço debate, quando eu escuto alguém de outra realidade, que de repente se depara com as mesmas dificuldades que a gente** sente nos nossos contextos de atuação profissional, e de repente uma pessoa de outro lugar que teve uma sacada e encaminhou de um jeito diferente e de repente eu ia demorar dez anos para reconhecer que eu poderia criar determinada estratégia. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

No desenvolvimento da carreira de Carmela, é importante ressaltar o momento de formação junto ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)

em parceria com a Universidade Federal do Paraná, em que atuou como supervisora em um projeto intitulado “Gênero e sexualidade na escola”. Este projeto tinha como objetivo incluir as abordagens relacionadas ao tema nas aulas de Educação Física escolar.

[...] eu pude **retomar o meu vínculo com a Universidade**, então era um presente para mim poder ir lá no Departamento de Educação Física, respirar daquele ambiente, me alimentar, **ter o contato com os alunos de Educação Física**, que quer queira ou não eu passei a trabalhar somente com os da pedagogia, então foi uma forma de realimentar aquele meu processo da formação inicial, de contribuir para a formação de futuros professores de Educação Física, então eu recebi vocês na escola por dois anos e é claro que isso **deu um novo fôlego para o trabalho, também poder ter parceria, ter com quem trocar, porque o nosso trabalho é solitário** quando a gente não tem um trabalho interdisciplinar real na escola, infelizmente é isso que acontece. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Essa narrativa também revela o quanto é importante no trabalho docente o estabelecimento de parcerias, de trocas de saberes, a fim de revigorar, motivar e realimentar a inovação pedagógica. O contato com o meio acadêmico durante o PIBID proporcionou à professora participar de outras atividades formativas, como seminários, grupos de estudos, discussões coletivas sobre as dificuldades e o cotidiano escolar, a sistematização de elementos do contexto escolar em forma de artigos, o que contribuiu para a reflexão sobre os diferentes aspectos que compõe a atuação docente, bem como para a atualização da professora em relação aos saberes produzidos no campo acadêmico. Neste processo de atualização de saberes ocorre um movimento mútuo, em que a universidade também se atualiza no que diz respeito à realidade escolar e abre espaço para o conhecimento produzido pelos professores nesse contexto.

O conjunto dos dados mostrou as características mais cruciais que em conjunto permitem ilustrar uma prática pedagógica inovadora por parte de uma docente, demonstrando possibilidades de construção de novos sentidos à Educação Física escolar e a aproximação desta como componente curricular.

#### 4.4.4.2 Cultura escolar: a roda viva da escola

Estes espaços parecem constituir-se em 'Rodas Vivas' que consomem as 'boas intenções' gestadas nos espaços de formação ou presentes nas políticas educacionais dos mais diversos governos. Este poder corrosivo parece mover-se por inércia e nada deixar a salvo, no entanto, sabemos que no interior dos espaços educacionais emergem propostas pedagógicas diferenciadas, as quais também parecem não obedecer a lógicas lineares, motivadas por razões que muitas vezes nos escapam. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2008)

Considerando a escola de ensino fundamental e médio como um subcampo no interior do campo educacional, se faz necessário compreender o processo de socialização vivido em seu interior, bem como perceber de que maneira este subcampo estrutura as práticas da professora Carmela ao mesmo tempo em que é estruturado por ela.

A constituição da prática docente está relacionada com a realidade complexa do contexto escolar. O fazer pedagógico se modifica dependendo da relação que se estabelece nos campos de intervenção pelo qual o docente passa. Para compreender esse fenômeno entre a prática pedagógica e a especificidade de cada escola utiliza-se o conceito de cultura escolar.

Os estudos vinculados ao campo da cultura escolar cada vez mais colocam a análise das práticas subjacentes dos docentes e da realidade em que se inserem, no centro das suas atenções considerando o espaço escolar como um produtor de cultura própria e não somente de reprodução da ordem macrossocial. Destacam-se os estudos em Educação Física escolar de Valter Bracht, Fernando J. González e Paulo Fensterseifer, (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; BRACHT *et al.*, 2005; FARIA *et al.*, 2010; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006).

Algumas elaborações teóricas de Antonio Viñao Frago são aqui utilizadas, por ser este um autor referência nos estudos sobre cultura escolar na Educação e na Educação Física. Em seu estudo intitulado "Historia de la educación e historia cultural" (1995), ele considera a cultura escolar como o conjunto de aspectos institucionalizados da escola, os modos de pensar, a história cotidiana do fazer escolar, e a define afirmando que, "y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida

escolar: hechos y ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (FRAGO, 1995, p. 69)<sup>26</sup>.

Frago (2000) estende o conceito a toda e cada uma das instituições escolares, então preferia denominar “culturas escolares”, privilegiando assim a singularidade das escolas apesar de compartilharem semelhanças. Posteriormente o autor amplia seu conceito, considerando cultura escolar como:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en formas de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho. (FRAGO, 2000, p. 2-3)<sup>27</sup>

Nesse sentido emprega-se o termo para dar conta da especificidade e da diferença entre as duas escolas que a professora Carmela exerceu a docência, tendo em conta que cada uma produz uma cultura própria.

A cultura escolar de cada escola é vista como um conjunto de diferentes culturas interagindo entre si, por exemplo, a cultura dos alunos, dos pais, dos professores, dos agentes administrativos, dos gestores da política educacional, especialistas educacionais (FRAGO, 2002).

Em síntese, a cultura escolar pode ser mais bem compreendida a partir de um olhar para a complexa rede de relações de fatores intra e extraescolares, bem como para as trajetórias de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas. De outra maneira é relevante olhar o contexto escolar como “espaço no qual se podem/devem identificar as tensões, as acomodações, as determinações, táticas do cotidiano e as rupturas com a estrutura que os atores presente nele produzem” (PICH, 2009, p. 251).

Nas narrativas sobre a trajetória da professora nas escolas surgem diferentes elementos que são problematizados neste tópico, dentre eles a hierarquia social das disciplinas e a legitimação da Educação Física na escola, a relação da professora com o setor pedagógico de cada escola e o caráter solitário do trabalho docente.

Ao ingressar na primeira escola, Carmela relata suas primeiras impressões e o tensionamento com a cultura que ali se apresentava:

---

26 É certo que a cultura escolar é toda a vida escolar: atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, falar e fazer (FRAGO, 1995, p.69). Tradução livre.

27 Um conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos e prácticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamientos – sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas em discussão. Tradução livre.

[...] eu cheguei lá cheia de imposições, “ah porque eu não posso trabalhar em tais e tais horários, porque eu dou aula na Federal do Paraná, e eu sou professora substituta lá e tal”, então eu acho que eles pensaram “ixi, essa vai dar trabalho, já chega determinando horário, já está no meio acadêmico, chega lá e de repente vai ver o que a gente faz aqui”, por exemplo, separar meninos e meninas no recreio, desde o início que eu estava lá, rezavam, sendo que não faz sentido hoje a gente fazer uma oração e atribuir um caráter religioso para uma única vertente, no caso do catolicismo, no contexto da escola pública, então **cada pessoa nova que entra na escola é mais uma pessoa que vai questionar a rotina escolar**. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2015, grifos da autora da dissertação)

A partir da narrativa apresentada é possível notar que a chegada de Carmela provocou tensões, um choque entre a cultura da escola e o que podia estar por vir pela recém-chegada no campo, visto que era uma professora que atuava também no meio acadêmico e poderia questionar a cultura daquela realidade. Nesse ponto, essa fala também expressa uma representação sobre as relações de poder entre escola e universidade, em que o campo acadêmico geralmente é visto como questionador, produtor de um conhecimento que será consumido pela escola.

Ao chegar à escola Carmela começou a lecionar na Educação de Jovens e Adultos no período noturno e se deparou com uma cultura instituída nas aulas de Educação Física, que primava majoritariamente as aulas teóricas. No diálogo com os professores que já atuavam neste nível de ensino, Carmela percebeu que teria dificuldades para instituir novas práticas na disciplina, até mesmo porque estaria dividindo a disciplina com outro professor cujas concepções diferiam das suas.

[...] quando a gente foi confrontar as ideias para montar um planejamento junto, não bateu, é claro que não. *Ele tinha uma outra concepção de educação física?* [entrevistadora] Atividade Física, exercício físico, concepção mais do corpo biológico, esse discurso mais da saúde e da doença, então os temas dele, artrose e osteoporose, obesidade, nutrição, eu falei: “Adriano, a gente tem que trabalhar os cinco conteúdos da Educação Física, conforme orientam as Diretrizes Curriculares de ensino do Paraná, eu pretendo organizar os materiais a partir do ensino dos jogos, da dança, das lutas, da ginástica, dos esportes, **e eu acredito que a gente pode fazer esse trabalho teórico e prático**”. “**Não. Já trabalhei, não funciona, tem que ser só teórico**”, ele e a professora que eu amo de paixão, **me seguraram muito para fazer as práticas, então eu tive que comer pelas bordas**, mas mesmo assim fazia as práticas, criava, mas a maioria ficava na sala de aula. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação)

A inserção de novas práticas durante as aulas de Educação Física foi ganhando espaço após alguns trabalhos realizados em parceria com uma professora de sociologia em momentos fora das aulas de Educação Física, em que foram



trabalhados temas específicos, abertos à participação de todos. Assim, a escola começou a perceber que seria possível a implementação de atividades práticas onde, até então, predominava apenas a teoria, configurando contornos de uma nova cultura. O trecho narrado abaixo ilustra esse processo:

[...] ela me chamou pra fazer uma vivência de dança, ela sabia que eu era da danças circulares, aí foi a faca e o queijo, ah com certeza já estou lá e tal, aí eu fiz uma vivência muito simples acho que umas duas danças e foi a entrada, uma brecha, aí acontecia da direção da escola promover algumas noites com algumas atividades de oficina, noites diferentes, tipo um projeto e daí, “ah Carmela tu pode dar uma oficina?” Posso, dança circular, aí aconteceram umas três vezes oficina e daí agora tem a semana da consciência negra, ah a Carmela quer fazer? Aí foram surgindo coisas, que quando eu fazia, convidava todos da escola e **a pedagoga e o pedagogo foram dando aval, na verdade foi isso, a escola foi compreendendo [...]**. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Outro elemento da cultura escolar que chamou a atenção nos relatos de Carmela é a posição da Educação Física na hierarquia social das disciplinas. Segundo a professora, a desvalorização da Educação Física no contexto escolar acabava comprometendo o seu trabalho.

Lá na escola um fato bem marcante foi a colocação de mesas e cadeiras no pátio coberto, que virou um refeitório, um pátio que eu usava sempre, para dar as aulas de educação física curriculares e para fazer o projeto de danças circulares que era um projeto de contra turno. Sem ninguém me comunicar, de um dia para o outro, eles encheram de mesas e cadeiras pesadérrimas, não era uma coisa para tirar e colocar, era permanente, ninguém me avisou nada!!! (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015)

Esta atitude em relação aos espaços possíveis para a prática da disciplina revela o descaso desta escola com um componente curricular tão importante quanto os outros. Esta situação se estendia na falta de sala de aula destinada à Educação Física, o que acarretava uma constante mudança de locais improvisados para as aulas, que eram alocadas ora no laboratório de informática, ora na biblioteca, o que não acontecia com as demais disciplinas.

O cenário apresentado nesse contexto escolar revelou que a disciplina de Educação Física não possuía a mesma legitimação perante as outras. Na representação dos demais agentes escolares, segundo Carmela, residia o fato desta disciplina não possuir um conhecimento específico que contribuísse para a formação dos alunos.

Eu não cheguei a reclamar na época, eu me adaptei porque eu acho que tem coisas muito piores que isso, **mas não via necessariamente uma valorização da educação física neste contexto**, inclusive nos conselhos de classe, [...] a educação física está em último plano. **Não há um entendimento** de que essa disciplina possa gerar reprovação ou **que ela gera conhecimento**, alimenta o aluno de conhecimento, por parte de todos os professores na bem da verdade. **Isso acontece com a disciplina de Educação Física e arte e é nítido, é nítido**. Matemática e português ohhhh são super importantes (ironia) ah a escola inteira para pra aplicar lá aquela provinha da matemática. **Aí quando chega a semana da Educação Física, dos jogos, aí é a semana da farra, da bagunça**, daí é semana de férias, os professores jogam para cima lá, e daí ficam os alunos competindo, criando grito de guerra, tudo que é uma deturpação da própria educação física, que é difícil, imagina, eu estou dentro do contexto, tenho uma visão diferente e não consigo implantar. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2015, grifos da autora da dissertação).

A visão tradicional da função da prática pedagógica da Educação Física por parte dos agentes escolares dificulta a legitimação da disciplina, de modo que Carmela acaba tendo dificuldades para dar outro enfoque aos conteúdos trabalhados.

Por exemplo, o meu outro colega trabalhando com aquela música “Eu quero tchu, eu quero tchá, eu quero tchu tchá tchu”, que a gente brincou na época que era mantra sexual, que as crianças iam muito na onda, e eu tinha que lidar com a aceitação dos meus pra um outro entendimento do que seria uma dança de festa junina, de quadrilha e tal, e tendo que concorrer com aquele tipo de intervenção do meu colega. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2015)

O por que do [fala o nome do professor] escolher essa música para trabalhar na festa junina, se é uma música super contemporânea, que tem conotação sexual sim e a gente sabe. Qual é o motivo? O motivo é verba pra escola e adesão, se a escola não tiver adesão à festa, não tem o dinheiro, então com todas as letras o motivo é financeiro, por isso eles fazem o desfile que virou assim, o garoto e a garota country, em vez de ser, o que eu já acho uma babaquice o desfile da....*sinhazinha*. Então a *sinhazinha* que ganha é aquela que vende mais votos, então, nossa, daria para refletir um monte de coisas, em vez de reflexão daquilo, se perpetua aquilo, eu acho escandaloso, escandaloso. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015).

O que era valorizado pelo setor pedagógico da escola era uma determinada concepção de Educação Física, refletida nas práticas do outro professor. Com isso, muitas das práticas propostas pela professora Carmela não eram reconhecidas, não desfrutavam dos mesmos lucros simbólicos direcionados ao outro professor. Nestas circunstâncias, ela enfrentava a falta de reconhecimento.

**Eu sinto que quem sofre resistência sou eu** e não foi só lá, eu sinto que eu incomodo nos trabalhos que eu faço e até eu brinco que eu não sei porquê [risos], porque eu sou super séria, engajada nos meus trabalhos, eu sou comprometida, mas eu tenho as coisas que eu acredito e eu me posiciono, então isso gera, é comum.

**É sempre para minar, a escola parece que mina, a gente tem uma ideia, uma vontade,** ah eu quero levar os alunos no festival de corrida<sup>28</sup> da SMELJ, [...] vamos tentar um ônibus para levar os alunos? O vice-diretor: Não, não, não, ônibus não tem como. [Carmela pergunta] Ah mas será que a gente não consegue um ônibus de repente com um deputado, com alguém sei lá, a gente faz uma rifa? Não, não, já tem a cota da escola daí extrapolou e daí não dá, não dá. Aí tem o projeto de handebol, de contra turno do [fala o nome do professor], da mesma história da quadilha, que é de contrato temporário e que todo ano consegue a vaga lá mesmo com uma prática que é questionável, aí tem ônibus. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 26/05/2015, grifos da autora da dissertação).

Neste fragmento não se intenciona criticar a prática do outro professor, mas sim mostrar, quais faces da Educação Física são valorizadas dentro da escola e do próprio sistema escolar e a diferença no prestígio social e profissional de ambos os docentes neste contexto de trabalho.

Com base em Bourdieu (1983d) pode-se notar a existência de disputas internas por legitimidade e reconhecimento gerando hierarquias entre os professores no interior do subcampo escolar. A valorização da atuação dos professores é desigual e cujos lugares simbólicos são distintos.

No caso do outro professor de Educação Física, Carmela explica que frequentemente o mesmo não dava aula, somente administrava os materiais para as crianças jogarem e se ocupava muitas vezes de outras tarefas na escola, como “arrumar o filtro de água dos professores, pegar as bolas do telhado, arrumar a caixa de som, arrumar a sala de Educação Física, organizar festas comemorativas” (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05/2015). Parece que o reconhecimento dado ao outro professor está muito mais ligado ao desempenho de tarefas importantes para escola o que seria dificilmente conseguido somente pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos. Além desta questão, parece que a concepção tradicional da função da prática pedagógica da Educação Física ainda muito presente na visão dos agentes escolares, os limita em relação às expectativas sobre esta disciplina e o conhecimento que pode proporcionar. Desta maneira o que vale como capital simbólico é a atitude frente às atividades extraclasse que são importantes para a escola, e não tanto as práticas do professor que tem o objetivo de ensinar e oportunizar aprendizagens específicas da disciplina.

---

28 Nas palavras de Carmela, as corridas de rua são: eu fiz dessas corridas de rua, que é uma gracinha porque todos ganham medalha e ainda eles ganham um lanchinho, fazem alongamento antes, fazem um trajeto no meio da natureza, super gostoso, conhecem crianças de outras escolas, superam os limites deles em termos de capacidade de correr, e tudo isso, então super legal.

Ressalta-se que esta situação também foi constatada em outros estudos que analisaram o abandono do trabalho docente como os de Pich, Schaeffer & Carvalho (2013) e de González *et. al.* (2013), o que indica a necessidade de um aprofundamento nestas questões.

Diferente do que acontecia neste contexto, as práticas de Carmela passaram a ser reconhecidas quando a professora trabalhou no setor de escolarização hospitalar, onde o setor pedagógico demonstrava valorizar a disciplina.

[...] [pedagoga] **ela valoriza muito a equipe de trabalho** que atua junto dela, então neste sentido ela cumpre **o papel de nos motivar** e claro também de cobrar, porque ela sabe nos cobrar muito bem, as vezes a equipe fica até meio tensa porque ela exige da gente, ela é exigente, e se a gente souber levar isso para o melhor lado a gente só realmente faz as coisas acontecerem e colhemos os frutos juntos. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Aqui seria como se, eu tenho o respaldo dela para fazer as coisas que eu quero, que eu tenho vontade, que eu acredito. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015)

Distinto da ausência de espaço para dar aulas na outra escola, Carmela relata que mesmo após uma situação de redução do espaço destinado à escolarização hospitalar, a pedagoga sempre mostrou preocupação em garantir que houvesse um local para as aulas práticas de Educação Física. Em outras situações, Carmela comentou como concebeu o apoio e a parceria da pedagoga, como por exemplo, quando esta se inscreveu no curso de pós-graduação em Educação Física adaptada junto com a docente.

E a Zilda entrou e eu achei perfeito, porque uma coisa é eu querer sozinha a mudança, fazer essa Educação Física acontecer, **a outra é a minha pedagoga junto comigo tendo o mesmo conhecimento e fomentando isso comigo**, imagina, é outra coisa. (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

A partir do reconhecimento da disciplina e das práticas de Carmela pela pedagoga, percebe-se que o a construção da prática pedagógica inovadora é motivada e favorecida, porque possibilita a parceria com outros agentes escolares e motiva para o desenvolvimento do trabalho.

Se o desenvolvimento de um trabalho colaborativo é motivador na inovação pedagógica, a falta dele se revela como limitante, favorecendo o caráter solitário do trabalho docente. No contexto do ensino regular, foi percebido na narrativa da professora, que na disciplina de Educação Física, as diferenças na concepção de

cada professor, impedia a articulação entre eles e conseqüentemente a troca de experiências e um trabalho mais participativo.

Porque o nosso trabalho é solitário quando a gente não tem um trabalho interdisciplinar real na escola, infelizmente é isso que acontece e no Gelvira (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015).

Esse é o professor que eu encontrei na escola, quando a gente foi confrontar as ideias para montar um planejamento junto, não bateu, é claro que não. *Ele tinha uma outra concepção de educação física?* Atividade Física, exercício físico, concepção mais do corpo biológico, esse discurso mais da saúde e da doença, então os temas dele, artrose e osteoporose, obesidade, nutrição (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 16/05//2015).

É perceptível que o caráter solitário do trabalho docente pesa negativamente para a inovação pedagógica. Acredita-se que algumas estratégias para esta situação foram a parceria desenvolvida fora da escola juntamente com o marido e a irmã, ambos professores de Educação Física, na qual por meio desta rede de apoio informal, compartilham informações, recursos didático-pedagógicos, dificuldades e êxitos, bem como a participação de momentos de formação continuada, em que os relatos anteriores indicam a importância para a professora de espaços para socializar novos encaminhamentos metodológicos, novos saberes elaborados por outros professores que se depararam com as mesmas dificuldades etc.

Constituíram-se como elementos significativos de análise neste tópico, um conjunto de fatores que envolvem a cultura escolar e a atuação docente. O relato de Carmela aponta para uma hierarquização existente no interior da escola, no qual ser professor de Educação Física significa ocupar uma posição menos valorizada que a de um professor de Português ou Matemática. A gestão e setor pedagógico, de certa forma, não investem nesse componente curricular quando deixam de oferecer apoio e condições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade. Outro fator que se pode constatar é que os agentes escolares e colegas da mesma disciplina expressaram uma compreensão tradicional da função pedagógica da Educação Física, o que dificulta uma abordagem diferenciada e o estabelecimento de novas práticas naquele campo, além do reconhecimento do trabalho da professora.

Acredita-se que os elementos acima mencionados contribuem para o caráter solitário do trabalho desta docente. No caso de Carmela, o reconhecimento do seu trabalho e da própria Educação Física, como ocorreu na outra escola em que atuou,

se tornou uma condição importante para a manutenção, motivação e construção da prática pedagógica inovadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo percurso de investigação e devido a uma multiplicidade de elementos que envolvem um objeto de estudo, considera-se difícil a tarefa de concluir, pois exige não escapar do essencial. Muitos componentes da narrativa acabam não sendo contemplados, mas constituíram uma riqueza e um significado importantes na história de vida da professora Carmela.

Consciente da complexidade do fenômeno pesquisado retoma-se sinteticamente as questões fundamentais, teóricas e metodológicas, que nortearam a realização desta dissertação.

Na origem desta pesquisa o objetivo principal foi compreender a gênese das disposições que operam na atuação de uma docente caracterizada pela inovação pedagógica. Com essa perspectiva buscou-se, investigar a trajetória pessoal e profissional de uma professora de Educação Física de escola pública na cidade de Curitiba, identificando e interpretando quais as disposições adquiridas, na socialização familiar e escolar, bem como as disposições adquiridas no decorrer da socialização profissional que operam na prática pedagógica inovadora da docente.

As fontes utilizadas para análise foram os relatos obtidos por meio de entrevistas, na perspectiva da História Oral, com uma professora, agente colaboradora da pesquisa, bem como a observação de encontros de danças circulares realizados pela professora Carmela. As entrevistas foram colhidas por meio do relato de vida sendo gravadas, transcritas e revisadas pela professora participante da pesquisa, que subscreveu a utilização das mesmas.

Trabalhou-se com os excertos das histórias narradas pela docente, compreendendo sua trajetória individual e social, no contexto dos campos e espaços sociais percorridos. A família, a escolarização, a formação inicial, continuada, a trajetória profissional e outras experiências significativas, tornaram-se elementos que auxiliaram na compreensão de como se constituíram, na professora Carmela, as disposições inovadoras e como são exteriorizadas e fazem interface com contexto escolar do ensino fundamental e médio.

Tendo em conta que a ação pedagógica na primeira fase de formação forja um *habitus* primário que comanda o processo de estruturação de um *habitus* híbrido produzido dialeticamente em outras instâncias formadoras, no que se refere ao processo de socialização primária, a pesquisa indicou que havia uma valorização

atribuída pela família à educação e à escola. As condições objetivas de existência, o volume de capital econômico e cultural familiar favoreceu a efetivação de estratégias, entre elas um forte investimento educativo das filhas, a escolha de estabelecimentos escolares particulares que, conseqüentemente ofertariam um acesso diferenciado e um maior volume de capital cultural, além da disponibilização de meios para continuidade dos estudos. Acredita-se que estes investimentos, principalmente em capital cultural, favoreceram o sucesso escolar possibilitando o acesso ao ensino superior e a obtenção diploma universitário, que fizeram parte também das estratégias de ascensão social, já que sua família tinha um *status* de capital econômico de classe média.

Outro dado importante a destacar é a intimidade de Carmela com a linguagem do movimento que foi construída desde a socialização primária, relacionada à forte influência do pai, que gostava e era praticante de jogos e esportes; do estilo de vida da família que incentivou e propiciou muito espaço para o brincar e, posteriormente, com o seu envolvimento com o esporte. Nesse sentido destacou-se a memória “corporal” que Carmela traz nas narrativas, uma memória afetiva relacionada ao brincar, ao movimentar-se.

Estiveram muito presentes nas narrativas acerca da socialização familiar, as relações com a mãe e a avó. O que parece ter ficado para ela, neste aspecto, foram preponderantemente, a aquisição de valores, formas de ser e de perceber o mundo, ligação com as causas sociais e uma visão crítica e questionadora da realidade.

Outra hipótese que orientou a pesquisa foi a de que as experiências que tomam lugar no início da escolarização formam uma estrutura de pensamento que alicerçam os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo. Além disso, oferecem papel crucial para compreender os saberes vinculados à prática da docência, por meio das imagens e representações que vão se formando sobre o professor e sobre a escola, e das relações com o conhecimento que foram construídas.

Destacaram-se, no processo de escolarização, as memórias positivas relacionadas a temas e vivências com atividades corporais e artísticas. Por outro lado, esteve presente um sentimento de não adaptação, de questionamento, de dificuldades de aprendizagem que marcaram profundamente seu modo de ver a escola. Estas experiências contribuíram significativamente para a construção das imagens e um modo crítico que possui hoje sobre vários aspectos da escola.



Foi na fase escolar que houve um marco positivo na trajetória e na constituição da agente social Carmela, a saber, o envolvimento com o esporte. Participando de atividades esportivas adquiriu capital corporal, social e criou as condições para a atualização das suas potencialidades e das disposições inscritas no seu corpo. Acredita-se que as experiências significativas de aquisição do capital cultural familiar relacionadas à linguagem do movimento, à influência da figura paterna e ao envolvimento com o punhobol, desempenharam um papel fundamental em sua escolha profissional.

O conjunto de relatos apresentados sugere a existência de múltiplos agentes e experiências que influenciaram na constituição das disposições no que se refere à escolha profissional da professora Carmela e que estiveram inseridos nos grupos sociais pelos quais passou: família, escolas (diferentes níveis), esporte. Aponta-se que, as disposições que constituem um *habitus*, como uma matriz cultural internalizada que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002), estão relacionadas com as condições objetivas de existência, os estilos de vida, os modos de pensar, agir e sentir, os valores presentes, vividos durante a infância e a adolescência.

As narrativas corroboram para considerar as escolhas profissionais como um resultado do processo de socialização nos grupos sociais nos quais o indivíduo esteve inserido. Desta maneira, a família, os amigos, a escola, o esporte e outros espaços sociais, são importantes para a compreensão desta escolha.

Ressalta-se a importância, para Carmela, de sua formação na graduação no curso de Licenciatura em Educação Física. Ponderando que o *habitus* é um sistema de disposição aberto, incessantemente confrontado e afetado por novas experiências, é possível afirmar, portanto, que o *habitus* de Carmela passa por um momento de reestruturação durante sua formação profissional. Neste período, alguns professores contribuíram significativamente para a construção das representações que possui atualmente sobre o que é ser um bom professor. É significativa a referência à presença de professores que tiveram importância e se tornaram parâmetro de atuação profissional, seja por seu modo crítico de ver a realidade e a escola, seja pela relação com o conhecimento ou pelo aspecto relacional com os alunos.

Acredita-se que estas representações colaboraram para a constituição de seu *habitus* professoral, pois guardam forte relação com os valores, modos de ser e agir, e em como esta docente pesquisada se vê como profissional atualmente. Nesse

sentido pode-se observar a importância dos professores formadores para os que atuarão nas escolas, pelo fato de que as vivências no curso da graduação constituem-se em formações significativas que influenciam sobremaneira a construção da prática pedagógica.

Outro elemento extremamente positivo na formação inicial de Carmela foi o envolvimento com projetos de extensão que eram orientados por uma visão problematizadora acerca da educação, do macrocosmo social e da própria Educação Física. Evidencia-se também que estes projetos propiciaram experimentação da prática pedagógica e contribuíram sensivelmente para a construção de outras maneiras possíveis de se realizar a prática pedagógica em Educação Física. Em outra perspectiva, os projetos oportunizaram a escrita de textos acadêmicos, a participação em eventos científicos, a investigação e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, que ao todo favoreceram a incorporação em forma de disposições quanto as relações teórico-prática e o caráter reflexivo no trabalho docente.

A presença no curso de Educação Física de formação para as questões de relação de gênero e sexualidade, abordadas em disciplinas e projetos, se apresentou significativa nas reflexões sobre a vida pessoal, a escola e as práticas pedagógicas. Entretanto, o elemento motivador para o envolvimento com estas questões está relacionado à história de vida desta professora. Sendo assim esta disposição que permeia suas ações e apreciações como profissional são marcas de uma amálgama entre a história de vida e sua formação inicial.

Em síntese, a formação profissional foi um espaço socializador que marcou a trajetória da docente e agregou novas disposições ao seu *habitus*, possibilitando integrar novos sentidos à escola e optar pela docência, pautada principalmente pela referência de um professor.

A formação do professor não se finda com a conclusão da graduação. Trata-se de processo contínuo que se estende por toda a trajetória profissional, sendo ao mesmo tempo singular, bem como tendo relação com trajetórias compartilhadas pelos demais agentes que possuem a mesma profissão.

Carmela atuou no ensino superior privado em três instituições. Acredita-se que o contato com esses subcampos diversos do campo educacional, contribuíram para ampliação do capital cultural da professora; do processo reflexivo de suas práticas; da consolidação da relação teoria-prática em sua atuação; da imagem da professora como intelectual, reveladas nas estratégias e nas diversas abordagens do ensino da

Educação Física, nas disciplinas de prática de ensino e metodologia do ensino da Educação Física e pela possibilidade de construir materiais didáticos para a educação básica e ensino superior.

O seu envolvimento com as danças circulares representou um marco em sua trajetória pessoal e profissional, como praticante e como instrutora de tal modalidade, constituindo-se em um espaço de expressão pessoal que lhe deu distinção no campo da Educação Física, pois a docente foi uma pioneira e é uma das referências em cursos de formação desta modalidade na área. Acredita-se que essa formação cultural com a dança viabilizou e ainda proporciona, a criação de novas possibilidades metodológicas, novas formas de pensar a Educação Física e a escola, além de reforçar a estreita vinculação entre a vida pessoal e profissional.

Essas revelações, encontradas a partir da coleta dos dados empíricos e sua análise, corroboram com as afirmações de Setton (2011) quando destaca que o professor das sociedades atuais é formado em espaços plurais, sofrendo influências de diferentes matrizes culturais, quais sejam: escola, família, formação profissional, mídias, religiões, grupos de pares, etc.

O conjunto dos dados mostrou que a prática pedagógica inovadora, na experiência profissional vivida nas escolas de ensino fundamental e médio, está fortemente relacionada trajetória pessoal e profissional. Suas práticas estão impregnadas de referências, experiências, modelos, negativos e positivos, adquiridos na trajetória social.

Na inferência das práticas pedagógicas dessa professora na escola, compreendeu-se o que Nogueira e Nogueira (2006,) reiteram sobre o processo da interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, visto que a constituição e ação dos agentes sociais não se dá de modo solitário. O saber do professor é social e revela na prática tudo o que foi internalizado, incorporado ao longo de sua trajetória.

Deste modo foi possível elencar o conjunto de elementos que permitem essa professora ter uma atuação inovadora e que tem munido seu enfrentamento com a tradição pedagógica consolidada na área.

Sua prática pedagógica, no que se refere à abordagem dada aos conteúdos, ultrapassa a aprendizagem técnica e a reprodução dos movimentos das práticas corporais. Há uma abertura para criação e significação dos alunos. Pode ser observado que, além da preocupação em ensinar os elementos dos conteúdos, há

uma preocupação no estabelecimento de relações com o contexto de inserção dos alunos. Percebe-se que Carmela valoriza o aspecto relacional com seus alunos envolvendo-os nas aulas de sua disciplina.

Faz parte das características da prática pedagógica desta docente realizar problematizações, reflexões conceituais sobre os elementos da cultura corporal de movimento, ou seja, trazer os conhecimentos atrelados a esses como objeto de estudo nas aulas. São incorporadas também reflexões críticas sobre a historicidade das práticas, os significados, as representações sociais, as relações de poder, que auxiliam na compreensão de outros fatores que permeiam as práticas. Esta docente possibilita processos de reflexões que levam uma formação crítica sobre os conhecimentos da cultura corporal de movimento. Em vários momentos sua narrativa revelou este caráter problematizador.

Esta professora proporciona ao aluno o acesso à pluralidade de práticas do acervo da cultura corporal de movimento visto na diversidade de conteúdos, indo além da hegemonia esportiva nas aulas.

A partir das análises e reflexões tecidas em torno do que relatou Carmela, é possível destacar um elemento comum que permeia as narrativas, a saber, a relação entre teoria e prática no fazer docente. A relação teoria-prática não perpassa somente na transmissão dos conteúdos, mas está presente também em várias situações, orientando a abordagem nas aulas, a estruturação das atividades práticas, a concepção da disciplina na qual a professora se identifica e em situações ímpares que emergem no contexto dessas vivências.

O conjunto dos relatos mostrou que a relação com a teoria é fundamental para o sentido inovador de sua prática pedagógica, na medida em que possibilita o caráter reflexivo e problematizador de sua prática.

O comprometimento com a formação humana, crítica, reflexiva e a proximidade com os alunos são aspectos basilares que constituem o seu ser e estar na profissão e que são vistos compondo as diversas experiências biográficas que originaram, influenciaram tal *habitus* professoral.

A partir das narrativas como referenciais para refletir sobre a prática pedagógica, revelaram-se percepções e concepções com as quais e a partir das quais se pode tensionar, dialogar sobre as possibilidades desta “nova” perspectiva na Educação Física escolar.

Apresentou-se como significativo no que diz respeito às culturas escolares, a hierarquia social das disciplinas, pois em muitos fragmentos do relato surgem situações de depoimentos sobre a desvalorização da Educação Física frente a outras disciplinas. Acredita-se que a concepção de Educação Física valorizada e que está na representação dos demais agentes escolares que a docente atuou ainda é calcada pela tradicional Educação Física. O modo de atuação docente caracterizado pela inovação não é reconhecido ou transformado em lucro social dentro da escola de ensino regular. Outro aspecto que se destacou é a diferença na motivação e manutenção da atuação inovadora dependendo da representação que se tem desta disciplina e do reconhecimento do trabalho da docente por parte da equipe pedagógica, como apresentado na escolarização hospitalar. As narrativas também revelaram o quanto é importante no trabalho docente o estabelecimento de parcerias, de trocas de saberes, a fim de revigorar, motivar e realimentar a inovação pedagógica.

Vários elementos da cultura escolar se mostraram como “despotencializador” do trabalho inovador. Dessa maneira, na luta por reconhecimento de seu trabalho e da disciplina de Educação Física, notou-se um processo de desmotivação e inadaptação advindo da docência na primeira escola do ensino fundamental e médio.

Talvez porque a escola que a gente tem hoje não serve para as minhas expectativas, **eu queria que a escola fosse totalmente diferente** e as vezes eu me acho peixe fora d'água na escola, só que eu já acho que não sou eu que sou fora da água, não sou eu o peixe fora da água, **a escola que precisava se reciclar** e eu tenho vontade de reciclar, mas como a gente falou de políticas públicas e tudo isso e uma questão da cultura, da cultura da escola, esse padrão da professora da cara feia, essa visão da Educação Física limitada a uma quadra, esse tom de competitividade nas aulas, essa relação hierárquica entre professor e aluno, são tantas questões, sem contar o ambiente do sol no rosto, a falta de estrutura material, o problema vocal, é tanta coisa que **eu olho para a Carmela na sala de aula no ensino regular e penso, o preço é muito alto.** (EXTRATO DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Apesar do momento da carreira desta professora caracterizar-se por uma estabilização profissional (Hubermann, 2000) propiciada pela garantia de um emprego regular, pelo domínio progressivo dos aspectos didático-pedagógicos, algumas condições podem dificultar o processo de estabilização na carreira. Para Carmela, que viveu com grande entusiasmo o momento em que ingressou como professora efetiva no Estado, ficou também a decepção vivida ao perceber a realidade acima narrada em seu depoimento como uma situação negativa. Isso confirma que os sentimentos de desajuste e de decepção diante da nova realidade (Hubermann,

2000), característicos dos primeiros anos na profissão, podem estar presentes em outros momentos da trajetória profissional e que a estabilização da carreira não é um processo meramente linear e cronológico, dependendo das experiências e das condições objetivas de trabalho. Assim, essa consolidação da profissão não parece ter sido para Carmela um processo linear, visto que foi se dando a partir do confronto com novas condições, novos espaços de trabalho, num constante processo de reestruturação das disposições adquiridas em momentos anteriores.

Diferentemente da primeira escola, inserida em uma cultura escolar distinta, na escolarização hospitalar, contando com outra estrutura, menor número de alunos e com a valorização por parte da pedagoga, os elementos que compõem a cultura escolar deste espaço promoveram um sentimento de motivação para Carmela, que potencializa a inovação pedagógica.

[...]eu realmente gosto de estar aqui no hospital e quero ficar aqui muito tempo e **eu acho que eu não volto para a sala de aula** [ensino regular]

[...] aqui eu olho muito diferente, **aqui é um trabalho muito mais individualizado, ele reflete em qualidade de vida para mim**, e eu sinto que em vários casos ele, eu vejo um retorno em relação ao nível de motivação e de compreensão do aluno e o quanto ele percebe que ele tem capacidades, potencialidades, e eu trago isso à tona, eu acho que eu vou ficar por aqui mais um tempo.

**A chegada no hospital para mim foi um presente**, poder atender um aluno de cada vez, no meu cantinho, falando baixinho, para diminuir o meu desgaste vocal, é fora do vento, do tempo, do sol, em uma sala fechada, quentinha, me sentindo mais valorizada porque aquele aluno que está sendo atendido me dá um feedback mais imediato, me valorizando e eu podendo valorizar aquele aluno, um de cada vez (EXTRATOS DE ENTREVISTA REALIZADA EM 23/07/2015, grifos da autora da dissertação)

Há elementos interessantes da trajetória profissional que apontam para uma característica que parece ser essencial para pensar a inovação pedagógica. Carmela tem como característica uma busca esforçada e frequente por formação continuada, por capital cultural. Salienta-se que essa busca é independente, não é oferecida pelo Estado ou pelas instituições na qual atuou/atua. A escola e os seus desafios diários se apresentaram como fatores motivadores da busca por conhecimento. É possível afirmar que a formação continuada potencializa suas práticas e lhe proporciona a postura de uma professora que se vê como intelectual.

É possível afirmar que uma característica de ordem mais objetiva, que colabora para inovação desta docente, está na divisão da atuação na escola com outros

campos de atuação, neste caso, o ensino superior e as danças circulares, de modo que o distanciamento por alguns momentos da escola é benéfico, no caso dela, para manter uma prática pedagógica inovadora. De maneira intencional, Carmela expressa que não pretende aumentar a carga horária na escola a fim de poder manter a qualidade do ensino e preservar sua saúde, o que pode revelar que a docência no espaço escolar é estressante e desgastante. Tentar diversificar o trabalho, procurar dimensões mais criativas, pode ser interpretado também como uma fuga às rotinas e o desejo de realização profissional fora do espaço escolar.

Ao final, acredita-se que esta dissertação ofereceu pistas sobre as transformações pelas quais atravessa este componente curricular por meio do olhar sobre uma trajetória singular, opção que impede generalizações, porém evidencia com maior profundidade uma reinvenção do papel da Educação Física na escola com seus desdobramentos no plano da intervenção. Nesse sentido ressalta-se a importância do professor para a mudança significativa da tradição da área, bem como, sua valorização e reconhecimento. Compreende-se igualmente que oportunidades de formação continuada de qualidade e que envolva também os interesses dos profissionais podem estimular o desenvolvimento de um trabalho inovador.

As dimensões reconhecidas neste estudo como fundamentais para a constituição e efetivação de práticas pedagógicas inovadoras podem ser levados em conta nos estudos futuros acerca de práticas inovadoras em Educação Física escolar e possibilitar a integração com o resultado de outras pesquisas objetivando analisar características em comum e singularidades de cada caso pesquisado.

Uma questão suscitada pela análise dos dados aponta que há caminhos possíveis para a construção de práticas inovadoras na Educação Física escolar, entretanto é necessário que tais experiências ocupem um espaço maior em pesquisas no interior do campo da Educação Física no intuito de serem compartilhadas, problematizadas e compreendidas para que se possa favorecer processos de inovação na formação de professores e dentro das escolas.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado.** Mesa-redonda “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, apresentada no II Seminário de História Oral, Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. O que ensinar e aprender nas aulas de educação física na escola? **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 102, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd102/aulasef.htm>>. Acesso em: 22/07/2014.

ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 19, n. 2, mai-ago, p. 359-368, 2015.

ARAUJO, F.M. B. *et al.* Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, jan-jun, 2009.

BERTAUX, D. “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. **Proposiciones**, n. 29, p. 1-23, mar., 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: M. Souza Junior (Org.). **Educação Física escolar.** Recife: EDUPE, v. 1, p. 97-106.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, P. S.; SOFISTE, F. S. A. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRACHT, V. GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil.** Brasília: inep, 2000

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Desempenho do sistema educacional brasileiro: 1994-1999 e Educação brasileira: políticas e resultados.** Brasília, 2000b. ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).



\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!** Período de 2003 a 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital.** Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>.

BISCONSIN, A.; MIZUMOTO, L. De semente à flor “toda semente tem dentro de si uma flor”. Etapa Semente – II Edição. Curitiba, 2008.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983b.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983c.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia.** Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983d.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. Da regra às estratégias. In: Bourdieu, P. **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990a.

\_\_\_\_\_. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu** avec Löïc Wacquant; réponses. Paris: Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_. “A ilusão biográfica” In: FERREIRA, M.M. ; AMADO, J. (coord.) **Usos & abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas:** sobre a sociologia da ação. 9ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. Precedido de três estudos de etnologia Kabila. Oeiras: Celta, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007c.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007d.

\_\_\_\_\_. As contradições da herança. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007e

\_\_\_\_\_. Compreender. In: BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BUENO, B. O.; CATANI, D.; SOUZA, M. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. **Psicologia Usp**, São Paulo, vol. 4, n.1/2, 1993, p.299-318.

BUENO, B. O. Desvelo, memória feminina e formação de professores. Trabalho apresentado na 18ª **Reunião Anual da ANPED**, no GT-8 Formação de professores. Caxambu, set. 1995.

BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério, São Paulo, USP, Tese de livre docência, 1996.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 11-30, 2002.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração e formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D.; SOUZA, M. C (org.). **A vida e o ofício dos professores**. 4ª edição, São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, B. O. Viver a Profissão Pensar a Formação: Contribuições dos Estudos com Histórias de Vida de Professores. In: PIOTTO, Débora Cristina. (org). **Anais da 3ª semana da educação: A Profissão Docente em Debate**. Ribeirão Preto/ SP: Legis Summa. 2006. p. 96.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1987.

CALDAS, P. **Poética do movimento: interfaces**. In: CALDAS, P.; BRUM, L.; BONITO, E.; LEVY, R. Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança. p.239-254. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011

CATANI, D.; BUENO, B. O.; SOUZA, C. "O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.

CATIB, N. O. M.; SCHWARTZ, G. M.; CHRISTOFOLETTI, D. F. A.; SANTIAGO, D. R.; CAPARROZ, G. Estados emocionais de idosos nas danças circulares. **Revista Motriz**, v. 14 n.1, p. 41-52, 2008.

CATIB, N. O. M., TREVISAN, P. R. T. D. C., & SCHWARTZ, G. M. As Danças Circulares no Contexto das Tendências Pedagógicas da Educação Física. **Impulso**, v. 19, n.48, p. 61-72, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

FARIA, B. A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; AGUIAR MORAES, C. E.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 1, p. 11-28, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan.-abr. 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA.; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FRAGO, A. V. **Sistemas escolares, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Morata, 2002.

\_\_\_\_\_. Bibliotecas escolares, “culturas escolares” y formación de profesores. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul.-dez. 2004

GARCIA, R. L. O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores. **Revista Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 2, p. 67 – 79, set. 2000.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONZÁLEZ, F. J., & FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **Congreso de Educación Física**: Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, p. 734 -746, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.1, p. 09-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n.2, p. 10-21, março, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; Fraga, A. B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim/RS: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, W. R.; GLITZ, A. P.; O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, 2013.

- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.
- HALL, M. História Oral: os riscos da inocência. **O direito à memória**. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, p. 157-160, 1992.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. Em NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa : Porto Editora, 2ª ed. 2000.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LACERDA, C. G. de; MARTHA, B. da COSTA. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012
- LANG. A. B. S. G. Trabalhando com História Oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**, v. 11, 2000.
- LOCATELLI, A. B.; FERREIRA NETO, A.; DOS SANTOS, W. A teoria do saber docente na Educação e na Educação Física. In: **Anais XIII CONBRACE**. CD-Room. Caxambú: CBCE/DN, 2003.
- MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; Faria, B. A.; AGUIAR MORAES, C. E.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, abril/jun. 2010.
- MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para sociologia da educação. **Em aberto**, nº 46. Brasília: INEP, 1990.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.
- MEDEIROS, C. C. de. Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 281-300, jan-mar, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdade e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, n.17, p. 240-264, 2007.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos - um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 7, 109-129, 1997.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

\_\_\_\_\_. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e Educação Física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, n. 32/33, p. 230-257 Jun/ Dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente. **Projeto programa Licenciár**, 2011.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação, Santa Maria**, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

PICH, S.; FONTOURA, M. P. A cultura escolar da Educação Física no EJA: O paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 1, 2013.

POLLACK, M. Memória e Identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLACK, M. "Gestão do Indizível". **WebMosaica** revista do instituto cultural judaico marc chagall v.2 n.1, jan-jun. 2010.

PORTELLI, A. História Oral e Poder. **Mnemosine** v.6, n. 2, p. 2-13, 2010.

QUEIROZ, M. I. P. "Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'". **Ciência e Cultura**, 39(3), p. 272-286, 1987.

\_\_\_\_\_. Relatos Oraís: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, O. M. V. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1988.

RODRIGUES, N. Danças circulares sagradas. Disponível em: [http://www.rodasdalua.org.br/dancas\\_circulares.htm](http://www.rodasdalua.org.br/dancas_circulares.htm). Acesso em: 25/01/2015.

ROUCHOU, J. História Oral: entrevista-reportagem x entrevista história. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 23, nº 1, jan-jun. 2000.

SANTOS, A. C. de A. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. Comunicação apresentada à Mesa Redonda A produção historiográfica e as fontes orais, no **Evento comemorativo ao Sesquicentenário do Arquivo Público do Paraná**, em Curitiba, em abril de 2005.

SANTOS, B. B. dos. **Videodança na escola**: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio-ago. 2002.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997

SILVA, W. C. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. In: LINHARES, C. e TRINDADE, V. (orgs.) **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

SILVA, H. R. K. Considerações e confusões em torno de História Oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

SILVA, M. A. S. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra classe**, v.2, n.1, ago. 2008.

SILVA, M. S. BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p.80-94, 2012.

SILVA, M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, vol.27, n.3, p.335-359, 2011.

SILVA, M. A. F. **Colégio Militar De Campo Grande-Ms: Tecendo os fios do *habitus* professoral**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas, Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUSA, C.; CATANI, D.; SOUZA, M.C; BUENO, B. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, v. 2, p.61-76, 1996.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

TARDIF, M., LESSARD, C e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244., dez. 2000.

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

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 93 - 114.

VALLE, W. Meu caminho no círculo das danças. Disponível em: <[www.integria.com.br/workshops/dan%E7as%20william%20-%20sobre%20as%20dan%E7as.htm](http://www.integria.com.br/workshops/dan%E7as%20william%20-%20sobre%20as%20dan%E7as.htm)>. Acesso em: 25/01/2015.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. Sociologia. **Problemas e práticas**, p. 35-41, Lisboa, 2004. Reimpresso em Revista Educação & Linguagem, São Paulo, Jul-dez. 2007, pp. 63-71.

WOSIEN, B. Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.



## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **Família e Infância**

Quando e onde nasceu?  
Conte-me sobre os pais, irmãs, avós, tias?  
Reuniões, encontros familiares.  
Crenças religiosas ou políticas?  
A educação que você recebeu em sua família.  
Como era a vida no Rio Grande do Sul?  
Porque resolveram se mudar para Curitiba?  
Quais eram seus brinquedos prediletos?  
Quais eram suas atividades preferidas?  
Passeios com a família.  
Condições econômicas da família.  
Formação e ocupação profissional dos pais.  
Formação das irmãs.

#### **Escolarização**

Com quantos anos começou a estudar?  
Quando e onde estudou?  
Como foi o processo de escolarização?  
Como foi o processo de alfabetização?  
A influência familiar na escolarização?  
Os discursos pedagógicos e aos rituais na escola; as festas cívicas e extraclasse  
A disciplina na escola  
Quais as disciplinas e professores preferidos?  
Quais foram as suas práticas corporais vivenciadas? (dança, jogos, ginástica, teatro)  
E quais foram suas atividades artísticas?  
Quais foram os conceitos, normas e costumes que recebeu naquela época?  
Como foi sua educação religiosa?  
Como eram as férias do período escolar?

#### **Escolha da profissão e formação**

Por que a escolha de ser professora?  
Que pessoas influenciaram você positiva ou negativamente na época?  
Quais eram seus ideais e como eles foram se modificando ou ampliando ao longo do curso?  
Por que a escolha do Curso de Educação Física?  
Qual o papel que o punhobol teve neste processo?  
Como foi o ingresso e o desenrolar do curso?  
Teve professores na graduação com os quais você se identificou?. De que forma eles influenciaram você?

Participação em grupos de pesquisa, extensão e congressos?  
 A relação com colegas.  
 O estágio.  
 A relação com as disciplinas.

### **Atuação profissional**

Quando e onde iniciou a carreira?  
 As instituições que trabalhou? Descrever como foi a experiência e a relação estabelecida em cada uma.  
 Apontar os momentos mais marcantes da trajetória e descrever como foram.  
 Quando você começou a lecionar? Descreva um pouco a sua experiência inicial.  
 Relacionamento com colegas de trabalho e alunos.  
 Como o relacionamento com dirigentes escolares e colegas afeta positivamente ou negativamente o trabalho?  
 Como as escolas acolheram seu trabalho?  
 Os melhores e os piores anos de sua carreira? Qual o teu cronograma semanal de horários de trabalho assim no geral?  
 Como você concilia a vida particular, o estilo de vida, a família com a carreira?  
 Quais os acontecimentos da vida particular, e em geral, que mais repercutiram no trabalho?  
 Qual a imagem que você tem de si como professora?  
 Me conte sobre sua relação com a universidade agora?

### **Sua prática pedagógica**

Conte-me sobre o cotidiano de vida e trabalho?  
 Quais as estratégias pedagógicas diante de cada instituição de ensino que trabalhou? Preparações das aulas, avaliações, a seleção de conteúdos, a sua metodologia, avaliação, tua relação teoria-prática...  
 Ferramentas de trabalho (livros didáticos, cadernos)  
 Relação com os alunos  
 Como as mudanças sociais, reformas políticas afetaram/afetam seu trabalho com o ensino?  
 Qual é o seu nível de satisfação com trabalho que desenvolve atualmente? Quais são os motivos? Ela mudou ao longo do tempo?

### **Formação continuada formal e informal**

E você participa de cursos de formação continuada?  
 Qual a tua relação com esses cursos?  
 Como que você descreve?  
 Existem outras práticas que não sejam formais que você considera como uma formação ampliada?  
 Conte-me sobre tua relação com a universidade? Com os projetos que você participa.  
 Qual o papel das danças circulares em sua vida?

### **Estilo de vida**

E de lazer, o que que você faz? E os colegas da área que não são da escola você tem algum encontro com esses colegas?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

- a) Você, professor(a) de Educação Física na rede pública, está sendo convidado(a) a participar de um estudo intitulado: “A inovação na Educação Física escolar: uma leitura a partir do *habitus* professoral e da trajetória de vida”. É através das pesquisas empíricas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é entender qual a relação entre os elementos da história de vida do(a) professor(a) de Educação Física escolar e os processos que o(a) levam a construir práticas pedagógicas inovadoras.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que responda a algumas perguntas em forma de entrevista. Para tanto, realizaremos três entrevistas semiestruturadas abordando aspectos da trajetória pessoal, formação e experiência profissional.
- d) A pesquisadora Mariana Purcote Fontoura, graduada em Educação Física e mestranda em Educação, pode ser encontrada pelos telefones (41) 9888 0397 e (41) 9525 4877 ou por e-mail: [mericreizy@hotmail.com](mailto:mericreizy@hotmail.com).
- e) Estão garantidas todas as informações sobre os procedimentos metodológicos de coleta e tratamento dos dados dessa entrevista, bem como, o acesso às transcrições das entrevistas, e quaisquer outras informações a respeito do estudo que for de interesse do(a) participante.
- f) A sua participação neste estudo é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento. Desse modo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado e a garantia de que os dados por você ofertados não poderão ser utilizados nesse estudo.
- g) As informações relacionadas ao estudo somente poderão ser veiculadas sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida se essa for sua escolha.

- h) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato, de modo que somente a pesquisadora terá acesso às gravações.
- i) Após transcrição de sua entrevista, você terá acesso a esse documento para conferir as informações, com total liberdade de complementar ou retirar os dados.
- j) Quando os resultados forem publicados, a escolha do nome, fictício ou não, ficará a seu critério.
- k) Você não será beneficiada física, psíquica ou financeiramente ao participar desse estudo. O benefício à pesquisa se dá decorrente de sua experiência pessoal e profissional, que vem a contribuir de forma decisiva a esse estudo.
- l) Para evitar possíveis constrangimentos e/ou incômodos, você poderá comunicar a pesquisadora antecipadamente ou no decorrer da entrevista temas dos quais prefere não abordar, sem que isso afete o natural andamento da entrevista.
- m) Assim como, você poderá optar por encerrar a entrevista quando julgar conveniente, sem que a mesma tenha sido finalizada pela pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

Curitiba, de de 2015.

**RESPONSÁVEL PELA PESQUISA**

**Mariana Purcote Fontoura**

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino

Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar

Reitoria da UFPR

Ed. D. Pedro I

80.060-150 – Curitiba – PR

Telefone: (41) 3360-5117

Telefone Celular: (41) 9888-0397

E-mail: mericrezy@hotmail.com



