
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO

**AS IDADES DO ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DAS ETEC'S**

FRANCIELEN IRENE FERREIRA

**RIO CLARO – SP
2025**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO

**AS IDADES DO ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DAS ETEC'S**

FRANCIELEN IRENE FERREIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento.

Orientador: Dr. Samuel de Souza Neto

F383i

Ferreira, Francielen Irene

As idades do ensino dos professores de educação física das Etec's /
Francielen Irene Ferreira. -- , 2025

135 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Rio Claro,

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Idades do Ensino. 2. Professores. 3. Educação Física. 4. Etec's. 5.
Habitus Profissional. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AS IDADES DO ENSINO NO HABITUS PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ETEC'S.

AUTORA: FRANCIELLEN IRENE FERREIRA

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ciências do Movimento, área: Biodinâmica do Movimento pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO MACHADO (Participação Virtual)
Centro de Educação e Ciências Humanas - Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP

Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES (Participação Virtual)
Centro de Educação Física e Desportos / UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis / SC

Rio Claro, 15 de fevereiro de 2023

Título alterado para: AS IDADES DO ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ETEC'S

Dedico este trabalho a minha mãe Eleneide Aparecida Ferreira (*in memoriam*), que, de onde estiver, está olhando por mim ^ dirigindo meus passos, e aos meus filhos, Ryan e Ellen, que s o motivo da minha caminhada. Amo vocês!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele não haveria forças para continuar, diante de tudo que passei para conseguir chegar até aqui;

Ao meu esposo Rafael, pelas viagens e aventuras de moto, sempre me acompanhando e me ajudando, percorrendo mais de 600km, aos finais de semana, para as aulas das disciplinas e orientação em Rio Claro;

Ao meu professor e orientador Dr. Samuel de Souza Neto, que, mesmo à distância, sempre me auxiliou e me ajudou a correr contra o tempo, inclusive nas longas madrugadas para conseguir concluir este trabalho;

Aos meus amigos, que vivenciaram minha rotina de muito trabalho, mesmo muitas vezes querendo desistir, me apoiaram e me incentivaram a não desanimar e ter fé e esperança;

E à banca de qualificação, representada pela Dra. Larissa Cerignoni Benites, Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado, Dr. Marcos Roberto Godoi e Dra. Marilda da Silva, pelos apontamentos e contribuições para o enriquecimento do trabalho.

Muito obrigada!

“Somos mais do que professores de Educação Física.
Somos quem, com nossas palavras podemos encantar, com os
movimentos ensinar e o futuro transformar”.

Marcos Ribeiro

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as idades do ensino no *habitus* profissional de professores de Educação Física do Centro Paula Souza (CPS). Opta-se pela pesquisa exploratória, considerando as possibilidades e cenários de investigação que ainda não foram descobertos, permitindo a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real. Participaram 23 professores das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), vinculadas ao CPS, bem como foi utilizada análise documental da legislação e do CPS, assim como um questionário. Entre os resultados encontrados observou-se: (a) Competências profissionais que servem de base para a atuação do professor de Educação Física do CPS: elas tomam como referência o “padrão docente” na ausência de um perfil profissional mais claro; na legislação, estas dimensões recebem o nome de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; enquanto que no CPS estão vinculadas à carreira docente (planejamento, execução, comunicação, assiduidade, pontualidade) e na educação física escolar aparecem atreladas à BNCC; restringindo-se a um dimensionamento mais técnico do que pedagógico; (b) Perfil profissional dos professores de educação física do CPS: um corpo docente perspectivado na dimensão vocacional (perspectiva vocacional), entrelaçado por influências da docência como trabalho especializado (perspectiva da profissão) e do ofício de professor (perspectiva do trabalho); (c) Estratégias de ensino, o corpo e a postura em sala de aula: disposições encontradas no planejamento da aula e plano de aula; adota-se padrões conservadores na aula, bem como de uma aula mais interativa até uma aula livre; porém, fica claro que por trás da ação didática há um corpo de conhecimento no qual a sua operacionalização enfrenta tanto a linearidade ou integração como a indisciplina e a perturbação do ambiente da sala de aula, resultando em alternâncias no modo de gestão da sala de aula até os dimensionamentos na orientação espacial, envolvendo o uso da autoridade; a interação e a comunicação; a gestualidade e a mímica; e a oralidade. Desse modo, a construção desse *habitus*, primeiro em família e depois na escola, principalmente na disciplina de educação física, ganha espaço com a formação profissional e atuação profissional em que é preciso superar a histerese e ir além do *habitus* primário; (d) Idades do ensino no *habitus* profissional de professores de educação física: uma das descobertas foi que, no Brasil, o ensino possui certas características do ofício, mas não todas elas, caracterizando uma evolução inacabada. Assim, ao se falar das idades do ensino, entra-se no campo da profissionalização, mas esta não é uma linha reta, pois ora avança, ora recua e ora transborda, sendo caótica e irregular. Portanto, não se passa automaticamente da vocação para o ofício e do ofício para a profissão, considerando que há dimensões da vocação e do ofício que ainda perduram. Neste sentido, o estudo empreendido aponta para uma perspectiva vocacional perpassada por contribuições das perspectivas do trabalho (ofício) e da profissão (trabalho especializado). No que se refere ao *habitus* profissional, ele emerge no âmbito das declarações, descrições, oferecendo um mapa em que há traços do *habitus* primário e do *habitus* secundário no agir do professor de educação física vinculados ao planejamento e plano de aula no agir profissional. Da mesma forma, é revelado um *ethos* profissional que se constitui nas manifestações de tomada de posição no que se refere à indisciplina e à perturbação do espaço de aula, assim como contribui para a formação do *habitus* profissional. Concluiu-se que da cultura profissional, manifestada no discernimento, encontrada nos excertos e descrições, emerge um achado especial vinculado aos mecanismos de construção e reconstrução do espaço da aula denominado de *tacto* pedagógico, uma inteligência situada (inteligência social) expressa em situação de intervenção profissional.

Palavras-chave: Idades do Ensino, Professores, *Habitus* Profissional, Educação Física.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the teaching ages in the professional *habitus* of Physical Education teachers at the Paula Souza Center (CPS). An exploratory research was chosen, considering the possibilities and research scenarios that have not yet been discovered, allowing for the obtaining of information on practical possibilities of conducting research in real-life situations. Twenty-three teachers from the State Technical Schools (ETECs), linked to the CPS, participated in the study, and a documentary analysis of the legislation and the CPS was used, as well as a questionnaire. Among the results found, the following were observed: (a) Professional competencies that serve as a basis for the performance of the CPS Physical Education teacher: they take as reference the “teaching standard” in the absence of a clearer professional profile; in the legislation, these dimensions are called professional knowledge, professional practice and professional engagement; while in the CPS they are linked to the teaching career (planning, execution, communication, attendance, punctuality) and in school physical education they appear linked to the BNCC; restricted to a more technical than pedagogical dimension. (b) Professional profile of physical education teachers at CPS: a teaching staff viewed from a vocational perspective (vocational perspective), intertwined by influences from teaching as specialized work (professional perspective) and from the teaching profession (work perspective). (c) Teaching strategies, the body and posture in the classroom: provisions found in lesson planning and lesson plans; conservative standards are adopted in the classroom, as well as from a more interactive class to a free class; however, it is clear that behind the didactic action there is a body of knowledge in which its operationalization faces both linearity or integration, as well as indiscipline and disruption of the classroom environment, resulting in alternations in the way of managing the classroom up to dimensions in spatial orientation, involving the use of authority; interaction and communication; gestures and mimicry; and orality. Thus, the construction of this *habitus*, first in the family and then at school, especially in the physical education discipline, gains ground with professional training and professional performance, where it is necessary to overcome hysteresis and go beyond the primary *habitus*. (d) Ages of teaching in the professional *habitus* of physical education teachers: one of the discoveries was that in Brazil, teaching has certain characteristics of the profession, but not all of them, characterizing an unfinished evolution. Thus, when talking about the ages of teaching, we enter the field of professionalization, but this is not a straight line, as it sometimes advances, sometimes retreats and sometimes overflows, being chaotic and irregular. Therefore, one does not automatically move from vocation to profession and from profession to profession, considering that there are dimensions of vocation and profession that still persist. In this sense, the study undertaken points to a vocational perspective permeated by contributions from the perspectives of work (profession) and profession (specialized work). Regarding professional *habitus*, it emerges within the scope of statements and descriptions, offering a map in which there are traces of primary *habitus* and secondary *habitus* in the actions of the physical education teacher linked to the planning and lesson plan in professional action. Likewise, a professional ethos is revealed that is constituted in the manifestations of positioning regarding indiscipline and disruption of the classroom space, as well as contributing to the formation of professional *habitus*. It was concluded that from the professional culture, manifested in discernment, found in the excerpts and descriptions, a special finding emerges linked to the mechanisms of construction and reconstruction of the classroom space called pedagogical tact, a situated intelligence (social intelligence) expressed in a situation of professional intervention.

Keywords: Teaching Ages, Teachers, Professional *Habitus*, Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Faixa etária dos participantes	45
Figura 2- Localidade dos participantes.....	46
Figura 3- Formação continuada.....	46
Figura 4- Temporalidade.....	47
Figura 5- Carga horária dos professores nas ETECs	47
Figura 6- Escolha Profissional	52
Figura 7- O ensino	53
Figura 8- Para ensinar... ..	54
Figura 9- O ensino acoplado à ideia de uma moralidade e afetividade na relação com os alunos.....	55
Figura 10- O ensino como ocupação.	56
Figura 11- O ensino como um trabalho especializado: vocação, ofício ou profissão?	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Competências Específicas vinculadas às Dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento Profissionais	61
Quadro 2- Deliberação CEETEPS nº 62, de 23/10/2020	62
Quadro 3- Estratégias de Ensino: Planejamento	68
Quadro 4- Estratégias de Ensino: Plano de aula.....	72
Quadro 5- Plano de Aula: As quatro ações da Reflexão Crítica - descrever	76
Quadro 6- Plano de Aula: As quatro ações da Reflexão Crítica – informar, confrontar, reconstruir	77
Quadro 7- O Corpo: Posicionamento	79
Quadro 8- Postura: Atitudes tomadas na Aula.....	84
Quadro 9- As Idades do Ensino de Professores de Educação Física.....	92
Quadro 10- Reflexão Crítica.....	95
Quadro 11- Indisciplina, Desatenção na Aula e Perturbação	98
Quadro 12- Corpo e Atitudes tomadas na Aula	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Curricular Comum
CEETEPS –	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC –	Unidade de Ensino Médio e Técnico
CNE/ CP –	Conselho Nacional de Educação
CPS –	Centro Paula Souza
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ETEC(s) –	Escola(s) Técnica(s) Estadual
ETIM –	Ensino Técnico Integrado ao Médio
EUA –	Estados Unidos da América
LDBEN –	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPEF –	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPG –	Programa de Pós-graduação
PPP –	Projeto Político Pedagógico
SE –	Secretaria de Educação
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP –	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UENP –	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 As idades do ensino	23
2.2 O Projeto Profissional Educação Física: Campo, Capital Cultural e <i>Habitus</i>	25
2.3 A Teoria do <i>Habitus</i>	28
2.4 <i>Habitus</i> Professoral.....	32
2.5 <i>Tacto</i> Pedagógico.....	38
3 METODOLOGIA.....	43
3.1 Estudo Exploratório.....	43
3.2 Participantes.....	44
3.3 Técnicas de coleta de dados.....	48
3.3.1 Questionário	48
3.3.2 Fonte documental.....	49
3.4 Procedimentos de Análise.....	50
3.4.1 Análise de conteúdo.....	50
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUAS DISCUSSÕES	52
4.1 Perfil Profissional dos Professores de Educação Física do CPS: As Idades do Ensino.....	52
4.2 As competências profissionais que servem de base para a atuação profissional do professor (de educação física) no CPS.....	60
4.2.1 As Diretrizes do Plano de Carreira dos Professores no Centro Paula Souza e as Diretrizes para a Atuação na Educação Física.....	61
4.3 As Estratégias de Ensino: Planejamento, Plano de Aula, O Corpo e a Postura - nas descrições sobre a aula, plano de aula e sala de aula.....	68

4.3.1 Planejamento.....	68
4.3.2 Plano de aula.....	72
4.3.3 O Corpo.....	79
4.3.4 A Postura.....	84
4.4 As idades do ensino no <i>habitus</i> profissional de professores de educação física.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110
<i>ANEXO 1 – TCLE.....</i>	<i>118</i>
<i>APÊNDICE 1 – Modelo de Questionário... ..</i>	<i>120</i>
<i>APÊNDICE 2 – Modelo de Questionário Respondido.....</i>	<i>128</i>

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa investiga as idades do ensino de professores de Educação Física do Centro Paula Souza (CPS). Porém, sua proposta originou-se a partir da entrada no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento (PPGCM), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2019, a partir de parceria UNESP - CPS.

Neste contexto, contribuiu para a edificação deste projeto, de um lado, as disciplinas 'Pierre Bourdieu: esboço de uma teoria da prática', 'O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional e pesquisa em formação profissional no campo da educação física'; bem como a participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (NEPEF). Por outro lado, a trajetória no meio escolar e a escolha pela profissão de professora de educação física surgiu a partir da identificação com a dança, em específico o *jazz*, dos 7 aos 14 de idade, e com os esportes e competições que participava, como voleibol e tênis de mesa, desde o ensino fundamental ao médio.

Em 2010, iniciou-se uma carreira como professora na Secretaria Estadual de Educação, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo – SP, e, em 2013, a carreira de professora no Centro Paula Souza (CPS) - Escola Técnica do Estado de São Paulo (ETEC) na mesma cidade.

Assim, a escolha da temática para esta pesquisa deriva da vivência e experiência como professora de educação física do CPS desde 2013, atuando nos primeiros, segundos e terceiros anos de diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio. Experiência essa que possibilitou, durante a permanência nesses espaços de aprendizagem, presenciar saberes pertinentes ao campo do conhecimento da disciplina em questão e vivenciar os conhecimentos, aplicados na prática pedagógica dos docentes, advindos de conteúdos curriculares, científicos ou de experiências da prática do cotidiano, por meio das observações relatadas na pesquisa.

Essa experiência possibilitou uma reflexão sobre quais ações pedagógicas os professores de educação física podem incorporar em sua atuação docente, possibilitando compreender sua prática, seus interesses e seus anseios durante a

carreira como professor de educação física no CPS. Desta forma, baseada na literatura sobre a formação e ação docente, considerando os trabalhos de Tardif (2002; 2013) sobre os saberes docentes e a formação profissional, bem como sobre as idades do ensino, na dimensão das etapas profissionalismo, e de Bourdieu (1989), com relação ao conceito de *habitus*, como uma cultura social que se assenta e, ao mesmo tempo, é inserida na pele dos profissionais, pois interioriza o exterior e no exterior reflete o que foi interiorizada: estruturas mentais e estruturas sociais sobre suas práticas e ações vinculadas a um capital cultural e *habitus* (família, escola, universidade, profissão).

Dessa maneira, se por profissão (Freidson, 1998) ela pode ser entendida como um método de controle do trabalho, estudar o *habitus* de professor faz todo o sentido, assim como o estágio de desenvolvimento profissional em que o professor se encontra no ofício (Gauthier *et al*, 1998) ou nas idades do ensino (Tardif, 2013).

A partir dessas considerações, escolheu-se estudar os professores de educação física das ETECs, no que diz respeito às idades do ensino e *habitus* profissional desses docentes, considerando que um estudo exploratório sobre esta perspectiva poderia trazer informações relevantes e levantar possibilidades de investigação sobre os professores que atuam em escolas técnicas profissionalizantes.

Neste contexto, este trabalho trata das idades do ensino no *habitus* profissional dos professores de Educação Física das ETECs, considerando os dispositivos (e as disposições) que fundamentam o conhecimento, o trabalho e a ação docente. O que significa dizer que os professores adquirem disposições para se tornarem professores, entendendo que os dispositivos funcionam como as ferramentas que são elaboradas para auxiliar no processo de aquisição dessas disposições. Objetiva-se, assim, investigar as idades do ensino que estão presentes no *habitus* profissional dos professores, pois considera-se as disposições que foram incorporadas. Desse modo, a proposta da pesquisa circunscreve-se em trabalhar com a área da Educação Física das ETECs do Estado de São Paulo (Centro Paula Souza - CPS), especificamente, com os professores do ensino médio.

Cabe ressaltar que o CPS é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo que abrange em torno de 224 Escolas Técnicas (ETECs) e 75 Faculdades de Tecnologia (FATECs), vinculadas à Secretaria de Ciências, Tecnologia e Informação, em 365 municípios com mais de 323 mil alunos cursando técnicos de nível médio e

superior tecnológicos (Centro Paula Souza, 2023). Somente nas ETECs, há em torno de 226 mil estudantes matriculados nos cursos de Ensino Médio, Ensino Médio integrado ao Técnico e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica, tendo como departamento responsável pela educação de nível médio, a Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC). São oferecidos nas ETECs 224 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Portanto, ela tem como missão a promoção da educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo. Desse modo, consolida-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista (Centro Paula Souza, 2023).

Em face dos apontamentos apresentados, observa-se que o papel da educação física nas escolas técnicas é diferente do que ocorre nas escolas de ensino médio onde o componente curricular contribui para a formação integral do aluno na área das Linguagens. Nas escolas técnicas, para além do papel que deve desempenhar enquanto um componente curricular vinculado à área das Linguagens, ela deve também fazer uma mediação da sua área de conhecimento com a área de estudo de formação do curso técnico. O que significa fazer uma articulação da disciplina com a proposta do curso técnico ao qual ela é integrada, ou seja, se a disciplina está inserida no curso técnico de administração, o papel do professor de Educação Física consiste em explorar componentes desse curso nas aulas, como, por exemplo, na ginástica laboral em que se exploram atividades vinculadas à postura corporal, lateralidade, coordenação motora, expressão corporal, enfim, a motricidade humana.

Deste modo, cabe colocar que as ETECs apresentam uma especificidade maior para o ensino médio, em função de três aspectos: a) nas ETECs não há ensino fundamental; b) como disciplina do ensino médio comum, cuja especificidade é orientada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em termos de objetivos, conteúdos e metodologia; e c) na mediação entre a disciplina da educação física e os planos de curso das diferentes áreas de formação.

Para Faggion (2011), a educação física escolar tem na figura do professor um agente de mudanças sociais que pode contribuir para que eles reflitam e atuem sobre

a realidade de forma interdisciplinar, “onde a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso” (Kunz, 1991, p. 187). Mas, para isso, a compreensão deste quadro se forma na medida em que se entende: a profissionalização do ensino (Tardif, 2002); a profissionalidade docente (Contreras, 2002); as idades do ensino e aprendizagem profissional (Hargreaves, 2000); as idades do ensino (Tardif, 2013), bem como a análise do ofício de professor (Gautier, *et al*, 1998) a partir da questão dos conhecimentos, saberes, que compõem o exercício profissional.

Souza Neto e Ayoub (2021), em entrevista com Maurice Tardif, registraram que a profissionalização do ensino percorre todo o século XX, acentuando seu desenvolvimento no final do século passado, mas constituindo-se, ainda, em um projeto inacabado e por vezes até caótico. Tardif fala que há uma evolução no ensino, mas ela é inacabada. Da mesma forma, não se passa da idade do ensino como ofício, para a idade do ensino como profissão, de forma imediata. Complementando esta compreensão, mas, de forma pedagógica, Souza Neto, Cyrino e Borges (2019), em trabalho anterior, procuraram estabelecer uma relação entre as idades do ensino (Tardif, 2013) e a sua vinculação com as “idades” do ofício de ensinar no domínio de um corpo de conhecimento (saberes) tendo como base um quadro evolutivo de desenvolvimento da docência e dos professores como grupo ocupacional (Gauthier, *et al*, 1998), servindo também de referência para este estudo.

Tardif (2013) e Gauthier *et al* (1998) organizaram este processo em três etapas das idades do ensino (focalizando ora a ideia de profissão e ora a ideia de um corpo de conhecimentos que fundamenta esta profissão), pois podem estar também entrelaçadas, podendo aparecer de modo concomitantes ou independentes, dependendo do país ou região, como: idade do ensino como vocação (séculos XVII e XVIII) – um ofício sem saberes; idade do ensino como trabalho (séculos XIX e XX) – saberes sem ofício; e idade do ensino como profissão (final do século XX) – um ofício feito de saberes.

A idade do ensino como vocação (séculos XVI e XVIII) – um ofício sem saberes - corresponde à reforma protestante e à contrarreforma católica, momento de organização das primeiras escolas sob a tutela da igreja e comunidades locais, protestantes e católicas. Homens e mulheres leigos são convidados a ensinar, tendo como inspiração a ideia de apostolado, “profissão de fé” e amor às crianças. Enfim, o

ensino é uma missão, uma vocação, pautada na observação de “mestres” experientes e pela tentativa erro, assim como se torna uma prática moral. Na educação física, este período incorpora não só uma perspectiva moral, a serviço de uma causa (aptidão física), mas também uma formação artesanal na caserna (Fonseca, Honorato, Souza Neto, 2021). No entanto, com a formação das repúblicas burguesas e das nações, no século XIX, secularização e desconfessionalização das sociedades ocidentais, há a separação da igreja do Estado, inaugurando a idade do ensino como trabalho na qual as diferentes ocupações passam a receber um tratamento contratual. Mas esta mudança não encerra o ciclo de formação que tem na conduta moral a sua condição *sine qua non*, permanecendo este traço até os dias atuais (Tardif, 2013).

Na idade do ensino como trabalho – saberes sem ofício -, fundam-se as primeiras escolas públicas laicas (Tardif, 2013), começando pela escola primária e, posteriormente, perpassando a escola secundária sob as estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal e municipal). Na educação física, este período circunscreve-se na criação das escolas laicas de educação física (formação técnica ou formação superior) (Souza Neto *et al*, 2004), tendo no movimento docente das associações profissionais o complemento da formação inicial (Souza Neto; Sarti, 2022) e na biologia e psicologia, as ciências de referência. Os professores passam a ser assalariados funcionalmente, com plano de carreira e contrato de trabalho. Porém, no campo da formação, o processo ocorre, ainda, na forma de saberes sem ofício (Gauthier *et al*, 1998), pois os conhecimentos que fundamentam a área vêm de outras áreas de conhecimento. No campo da intervenção profissional ou da prática profissional, vigora a tentativa erro.

A partir desses questionamentos, emergem ensaios que buscam considerar, de um lado, a educação física como uma área disciplinar (corpo de conhecimentos próprio) e, de outro lado, a docência como profissão na perspectiva de considerar o que o professor é e faz como objeto de conhecimento. Esta compreensão apresenta duas vertentes: a primeira, no âmbito das profissões liberais, como profissão no sentido anglo-americano (Hargreaves, 2000); e, a segunda, na perspectiva de considerar a profissão como um método de controle do trabalho (Freidson, 1998), podendo ir na direção de uma profissionalidade docente (Contreras, 2002) ou na proposta de uma epistemologia da prática profissional do professor (Tardif, 2002). Por epistemologia da prática profissional do professor se entende o sentido atribuído por

Tardif (2002) que considera todos os saberes mobilizados em situação de trabalho do professor.

A idade do ensino como profissão tem o seu marco com o movimento da profissionalização do ensino nos Estados Unidos da América (EUA), nos anos 1980, propondo uma formação de alto nível, corpo de conhecimentos e profissionais mais bem preparados (Souza Neto, Cyrino, Borges, 2019). Na proposta original do Holmes Group (1986, p.4), propunha-se como objetivos: (a) promover uma formação de professores intelectualmente mais sólida, pois professores deveriam ter um ótimo domínio dos conteúdos acadêmicos e das habilidades para ensiná-los; (b) reconhecer as diferenças no saber, habilidade e compromisso docente, ou seja, deveria haver uma distinção entre professores aprendizes, os professores profissionais - membros competentes da profissão - e os professores de carreira - líderes profissionais de alto nível; (c) criar padrões de entrada para a profissão, tendo em vista não permitir na docência a entrada de pessoas que não tenham o ensino como prioridade de escolha; (d) conectar as próprias instituições vinculadas ao movimento da profissionalização do ensino às escolas, considerando que a escola deveria tornar-se um lugar onde professores e pesquisadores podem informar-se sobre a prática e melhorá-la; e (e) tornar as escolas melhores lugares para os professores trabalharem e aprenderem, o que exige menos burocracia e mais autonomia profissional.

Retomando o parágrafo que deu origem a esta fundamentação, mas agora em um diálogo mais crítico, no Brasil, nós convivemos com formas de profissionalização do ensino, pensando a docência como profissão (Brasil, 1996), ao mesmo tempo em que se propõe a profissionalização do ensino da mão de obra e ou a profissionalização do ensino do lugar de trabalho (Lessard, 2006). Essas perspectivas aparecem nas diretrizes de formação na educação física (Brasil, 2018) e diretrizes de formação de professores (Brasil, 2019), mas ambas na dimensão do profissionalismo.

A esse respeito, (Contreras, 2002) vai tecer duras críticas ao profissionalismo decorrente da sociologia da profissão funcionalista, denominando-o uma 'teoria dos traços' em função de que, para esta concepção, tanto a profissão quanto o exercício da prática profissional (profissionalismo), exigem formação superior prolongada, corpo de conhecimentos, código de ética, autonomia, jurisdição, entre outros aspectos. Como contraponto, o autor propõe, no lugar de profissionalismo, a profissionalidade docente, lembrando que ambas as palavras podem ter um mesmo significado. No

entanto, para Contreras (2002), falar em profissionalidade significa resgatar aquilo que de mais original pode ter na ação docente, sendo formada pelo tripé: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Em as idades do ensino e a aprendizagem profissional, Hargreaves (2000) apresenta as idades do ensino, pensando no exercício da prática profissional, portanto, circunscrito ao campo do profissionalismo. Em comum, Tardif (2013) e Hargreaves (2000) denominam este processo de “Idades do ensino” para leituras diferentes. Enquanto Tardif (2013) está preocupado com a constituição de uma profissão docente, colocando o seu foco na vocação, ofício e profissão, como etapas para se chegar ao trabalho especializado, Hargreaves (2000) parte da proposta de que a docência é uma profissão, nos moldes de uma profissão liberal nos EUA, traçando um mapa evolutivo do exercício da prática profissional – profissionalismo. Neste cenário, Contreras (2002) apresenta uma outra proposta que tenta fazer um diálogo entre a concepção de profissão e a concepção de profissionalidade (profissionalismo) ao pensar que tanto a deliberação do professor em relação às suas práticas, fundamentando-as (Altet; Paquay; Perrenoud, 2001) na ideia de profissão, como o exercício profissional - obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional - são aquilo que estruturam a profissão e sua prática profissional.

No Brasil, a influência desse processo passa de forma mais clara pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, momento em que se propõe a formação dos profissionais da educação e, de modo mais discreto, na Constituição Federal de 1988, quando se aponta para o desenvolvimento profissional dos professores. Na educação física, este processo é marcado com a criação do bacharelado, em 1987, e regulamentação da educação física como profissão nos moldes de uma profissão liberal, em 1998 (Souza Neto, 1999), tendo como decorrência a criação do Conselho Federal de Educação Física. Porém, Tardif (2013) nos lembra que, se de um lado, a proposta de profissionalização trouxe contribuições para a formação docente, por outro lado, ela não se concretizou na evolução da carreira docente, permanecendo uma discussão em aberto.

Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa que tem entre os seus questionamentos a pergunta apresentada por Tardif (2013): no Brasil, os professores já saíram da idade do ofício?.

Em função das considerações apresentadas, esta pesquisa tem como **problema de estudo**: *quais são os elementos que caracterizam as idades do ensino dos professores de educação física das ETECs?*.

Parte-se do pressuposto, na caracterização dessa problemática de estudo, que a identidade profissional é construída a partir de uma dimensão relacional e uma dimensão biográfica (Dubar, 1997). Porém, esta identidade se constrói tanto nos processos de socialização quanto nos processos de aquisição de uma cultura profissional. Assim, para Pimenta (1997, p.7):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir (...) da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] constrói-se também através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 1997, p. 7).

Enquanto, para Tardif (2002), a aquisição de uma cultura profissional implica no desenvolvimento do discernimento, da aprendizagem profissional e de uma ética profissional, para este estudo, o que chama a atenção de modo especial é a aprendizagem profissional, pois ela implica na aquisição de um *habitus*, estilo de vida.

Dessa forma, pensar a docência como profissão representa considerar que ela se circunscreve dentro de uma cultura profissional, identidade de professor e trabalho coletivo. O que significa dizer que as fontes dos saberes dos professores são encontradas na família, na escola e na universidade, adquiridos em espaços sociais geradores de *habitus* social. Assim como na aquisição de uma cultura profissional, compreendida no âmbito do discernimento, aprendizado da profissão (incorporação de um *habitus*) e ética profissional (Tardif, 2002).

Nessa perspectiva, quando falamos da construção da docência como profissão, nós falamos de uma identidade profissional que se constitui no conjunto da formação docente, nos saberes adquiridos e nas relações sociais e afetivas que são perpassadas na trajetória profissional em processos de socialização (Dubar, 1997). Para Tardif (2002), o ensino não é apenas uma atividade que se executa (técnica), mas sim uma prática que deve ser refletida, pensada e objetivada; ensinar não é algo

simples e sim algo que implica uma base de conhecimentos próprios dos professores, chamados de “saberes”.

O saber dos professores, por sua vez, depende de duas condições: a primeira, nas condições concretas de realização do trabalho; enquanto a segunda, refere-se às personalidades dos professores e às suas experiências profissionais que foram adquiridas.

Essas experiências também estão ligadas ao *habitus* profissional (Thiry-Cherques, 2006) que são incorporados, desde a sua escolha pela profissão até a sua formação e atuação docente. Assim, o *habitus*, enquanto uma estrutura, estruturada, estruturante de um campo, permite agir de forma inconsciente como uma espécie de senso prático, pois:

[...], o professor de educação física produz rotinas econômicas que derivam dos saberes práticos. Em outras palavras, práticas que deram certo são incorporadas ao *habitus* profissional dos professores. Na maioria das vezes, porém, são práticas não questionadas, ou seja, resolvem as situações de forma imediata. Em contrapartida, para que haja a conscientização do *habitus* profissional é necessário, entre outros aspectos, tempo para a reflexão, possibilitando trazer este *habitus* para a consciência. Sendo assim, a intensificação dificulta a superação do *habitus* profissional e favorece a utilização de rotinas e de materiais “pré-fabricados” (Souza Neto, Benites; Silva, 2010, p. 1041).

Em relação à natureza desse senso prático, observa-se que o ensino é constituído por uma estrutura estável, mas estruturante, isto é, uma estrutura estável, porém não estática, a qual também se denomina de *habitus* professoral (Silva, 2005). Desse modo, Sanchotene e Molina Neto (2006, p. 270) afirmam:

[...] perceber a utilização de rotinas pelos professores é uma tendência ao agir na urgência. A utilização de rotinas fica explicitada em certas atitudes dos professores que se repetem, apesar dos diferentes contextos de trabalho (diferentes escolas) e das diferentes faixas etárias com que trabalha. Há uma tendência dos professores a agir na urgência por se depararem, cotidianamente, com situações não-previstas, como lecionar para duas turmas ao mesmo tempo, ou resolver conflitos entre alunos. Estes aspectos constituem o *habitus* profissional dos professores de educação física e tendem a produzir um currículo oculto escolar (Sanchotene; Molina Neto, 2006, p. 270).

Para os autores, existe uma pedagogia oculta nas escolas que precisa ser desvelada, pois os professores tendem a utilizar como referência suas ações pedagógicas e sua visão incomum da educação.

Em função dos aspectos arrolados, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as idades do ensino de professores de Educação Física do CPS. Especificamente se busca:

(a) identificar as estratégias de ensino e a postura arrolada nas descrições sobre a aula, plano de aula, sala de aula; e

(b) analisar o perfil profissional dos professores de Educação Física do Centro Paula Souza, relacionando-os com as idades do ensino e o *habitus* profissional.

Para fins de organização, esta dissertação se divide em 5 seções. Após a introdução, a segunda seção apresenta a fundamentação teórica em dois eixos: O Projeto Profissional Educação Física, a Teoria do *Habitus* e o *Tacto* Pedagógico.

Na terceira seção, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, considerando os participantes, os instrumentos de coleta e a análise dos dados.

Na quarta seção, destacam-se os resultados e discussões acerca do tratamento dos dados do questionário e da fonte documental, a partir da fundamentação teórica e análise de conteúdo.

Por fim, na quinta seção, as considerações finais são apresentadas, são retomados os objetivos do estudo, os apontamentos dos limites da pesquisa e algumas recomendações para novos estudos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta como as idades do ensino dos professores de educação física estão incorporadas através do *habitus* professoral. Para tanto, primeiro discute-se as idades do ensino com o propósito de abordar os avanços e retrocessos da profissionalização; na sequência, o projeto profissional de educação física; a teoria do *habitus*, o *habitus* professoral; e, por último, o *tacto* pedagógico.

2.1 As idades do ensino

As Idades do Ensino foi uma terminologia utilizada por Tardif (2013) para explicar os avanços e retrocessos da profissionalização do ensino passados trinta anos, dos quais analisa-se os resultados desse movimento, através da expansão e desenvolvimento na Europa, América do Norte, América Latina e no Brasil, o qual concerne o estudo. Segundo o autor,

[...] a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (Tardif, 2013, p. 554).

O ensino na idade da vocação, segundo Tardif (2013), era constituído por um trabalho moral em que a pedagogia da época estava baseada nas tradições religiosas e morais, ao controle das crianças e castigos. “A formação era quase inexistente” (p. 555), o que se valorizava eram as virtudes tradicionais para sobressair à formação. No ensino como vocação, as condições materiais eram precárias e o trabalho era cíclico e instável; exclusivo das mulheres em que eram obrigadas a trabalhar sem remuneração, mesmo as mais pobres.

Esse período foi caracterizado pela hierarquização no trabalho moderno, com quase nenhuma autonomia das professoras que estavam sujeitas a diversos controles, especialmente pelos homens, superiores, pais e religiosos.

Na idade do ofício, a relação do trabalho passa a ser remunerado e contratual e as professoras precisaram ter formação. A experiência do trabalho continua sendo o “saber ensinar” em que, nas escolas normais, “o aprendizado da profissão passa

pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como o respeito às regras escolares” (Tardif, 2013, p. 557).

A idade da profissão é muito recente para os professores e ainda está em gestação. Não se limita apenas ao ensino, mas em várias áreas em que a prática se baseia em conhecimentos resultantes da pesquisa científica, estando intimamente ligada à universitarização com mudanças na organização escolar e universitária, dando mais poder aos professores e à escola.

Essa tendência histórica surgiu a partir dos anos 1980, nos Estados Unidos, com o lançamento oficial do projeto de profissionalização do ensino, com três objetivos principais: 1) Melhorar o desempenho do sistema educativo: procuram aumentar a autonomia dos professores, incentivando sua participação na gestão escolar como a instauração de novos modelos de carreira, como recompensas, promoções, valorização do ensino entre outros, o que contribuirá para a melhoria do sistema educativo; 2) Passar do ofício à profissão: oferecer aos professores uma formação de alto nível com competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos, onde os professores serão especialistas da pedagogia e da aprendizagem; 3) Construir uma base de conhecimento para o ensino: para que uma atividade seja definida como profissional, deve estar baseada em conhecimentos científicos com base em pesquisas, visando “definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino” (Tardif, 2013, p. 562).

Várias pesquisas realizadas em diversos países apontam um bloqueio na profissionalização do ensino, o que nos leva a refletir sobre a situação atual da educação no país. As idades da vocação e do ofício, segundo Tardif (2013), ainda são referências muito importantes quando pensamos no ensino, na sua dualidade, nas condições de trabalho dos professores, dentre outros aspectos. Cabe ressaltar que ainda muitos professores trabalham em condições equivalentes a essas idades.

Quanto à idade da profissão, desde seu surgimento, é comum os profissionais ainda oferecerem resistência, pois o que percebem é uma constante ameaça que, segundo o autor, estão “sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto” (Tardif, 2013, p. 569).

2.2 O Projeto Profissional Educação Física: campo, capital cultural e *habitus*

A Educação Física pode ser entendida como um **campo acadêmico-profissional** multidisciplinar, constituído historicamente na interface entre diferentes áreas de conhecimentos, das quais Educação e Saúde dão uma sustentação teórica e prática na sua consolidação como profissão (Brasil, 1998). Dessa forma, todos esperam que “as profissões tenham padrões de condutas e um código de ética claros” (Fonseca; Souza Neto, 2020, p.3) e espera-se que sejam orientados por um conjunto de valores que estão acima de qualquer instituição, tais como honestidade, confiança e comprometimento (Susskind; Susskind, 2015). Para Contreras (2002), este conjunto de orientações centraliza-se na profissionalidade docente (profissionalismo), entendida no tripé de uma obrigação moral para com os estudantes, no compromisso com a comunidade, compreendido primeiro com os pares e depois com a sociedade e, por fim, na competência profissional que deveria ir além do saber fazer e incorporar a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Neste processo, Fonseca e Souza Neto (2020) assinalam que a profissionalização é o processo histórico-sociológico pelo qual uma ocupação busca elevar o seu prestígio e autoridade na sociedade para atingir o que se denomina de profissão. Na acepção anglo-americana, Bosi (1996) afirma que o domínio de um corpo de conhecimentos é fundamentado pelo seu conhecimento científico, pela autonomia, pelo código de ética, pelo seu credenciamento e regulamentação. Porém, uma das características fundamentais para “a autonomia e a autoridade de uma profissão nos assuntos de interesse da sociedade é a busca por garantias de monopólio do mercado de trabalho” (Fonseca; Souza Neto, 2020, p. 03), utilizando como estratégias, para conquistar o desenvolvimento profissional, o que Larson (1977) denomina de Projeto Profissional. Neste Projeto Profissional, as profissões teriam como meta estruturar um projeto de mobilidade social coletiva pelos próprios profissionais, visando a busca coletiva de prestígio (Fonseca; Souza Neto, 2020).

Considerando essa premissa, cabe evidenciar que este Projeto Profissional teve início no Brasil do século XIX, quando grupos de colonos, imigrantes, militares, praticantes de esportes, ginastas, entre outros, em diferentes partes do país, começaram a se estruturar em atividades afins, buscando o lazer, a formação corporal

ou a disciplina (Souza Neto *et al*, 2004). Porém, no período imperial oitocentista, Fonseca, Honorato e Souza Neto (2021, p. 510) assinalam que a educação física era entendida como uma:

[..] “prática corporal com o intuito civilizatório passando por questões mais amplas como higiene, saúde, passatempo, formação de militares do exército nacional, culturas imigratórias, formas de educar o corpo, em termos objetivos (vestuário, alimentação, cuidados físicos) e subjetivos (sentimentos, valores)”, e não estrita a “uma disciplina do currículo escolar” (Fonseca; Honorato; Souza Neto, 2021, p. 510).

Para os autores citados anteriormente, como uma prática corporal, a educação física compunha os debates sobre a identidade nacional, projetos de nação e a forja de uma elite nacional (Melo; Peres, 2014); (Melo, 2018). Segundo Melo (2016, 2018), as atividades de dança, esgrima, ginástica, natação, equitação e jogos representam os primeiros indícios da formação de um mercado de ensino das práticas corporais, compondo uma noção de educação física em espaços escolares e não escolares no século XIX (Fonseca; Honorato; Souza Neto, 2021).

Assim, inerente a este campo, emerge um *habitus* vinculado à especificidade dessa área de atuação na forma de um capital cultural. Ele compreende os ativos sociais de uma pessoa (educação, intelecto, estilo de discurso, estilo de vestuário etc.), funcionando como uma relação social dentro de uma economia de práticas (sistema de troca), bem como de bens materiais e simbólicos que a sociedade considera que vale a pena buscar. Neste dimensionamento, King (2005) e Webb (2002) apresentam que o capital cultural de uma pessoa está ligado a seu *habitus* (disposição e tendências incorporadas) e campo (posições sociais), que se configuram como uma estrutura de relação social, pois o campo é o lugar da posição social que se constitui pelos conflitos que ocorrem quando os grupos sociais se empenham em estabelecer e definir o que é capital cultural, dentro de um dado espaço social.

Há três tipos de capital cultural: capital incorporado; capital objetivado; e capital institucionalizado. O capital cultural incorporado (Bourdieu, 1986) compreende o conhecimento adquirido e passivamente herdado pela socialização a partir da cultura e da tradição. O capital cultural não é transmissível, mas é conquistado e incorporado ao longo do tempo, sendo perpassado pelo *habitus* da pessoa (caráter; modo de pensar) que se torna receptivo às influências culturais semelhantes. Já o capital cultural objetivado compreende a propriedade da pessoa (instrumentos científicos)

que pode ser transmitida para obter lucro econômico (compra; venda) e para transmitir simbolicamente a posse de capital cultural facilitada por possuir tais coisas. Por fim, o capital cultural institucionalizado compreende o reconhecimento formal de uma instituição do capital cultural de uma pessoa, na forma de credenciais acadêmicas e qualificações profissionais. Porém, o papel social do capital cultural institucionalizado está no mercado de trabalho, emprego, pois permite a expressão do conjunto de capitais culturais da pessoa como medidas qualitativas e quantitativas – por exemplo: quando comparadas com as medidas do capital cultural de outras pessoas (Bourdieu, 1986).

No âmbito do campo educacional, pensar a docência como profissão (Nóvoa, 2017) significa considerar a formação e a incorporação de disposições de aquisição de um *habitus* de professor (Souza Neto, Benites, Silva, 2010), que se materializa em processos de socialização e profissionalização (Souza Neto, Cyrino, Borges, 2019), pois se trata também da incorporação de uma cultura profissional na aprendizagem da profissão (aquisição de um *habitus* professoral).

Nesta direção, a profissionalização dos professores entra no debate internacional em torno do movimento da profissionalização do ensino nos anos 1980, tendo como cenário os desafios econômicos, sociais e culturais decorrentes dos efeitos da política neoliberal. Especialmente da cultura do desempenho nas políticas educacionais e no âmbito da formação de professores. De modo que os desdobramentos do neoliberalismo também trazem críticas na direção da desprofissionalização, precarização e proletarização da profissão (Lins, Leocádio e Santos, 2017). Porém, por outro lado, Lins, Leocádio e Santos (2017), com base nos trabalhos de Bourdoncle (1991), assinalam que a profissionalização se constitui no processo pelo qual uma ocupação passa, a fim de ser reconhecida, a profissão. Ele entende a profissionalização como um processo, apontando para a existência de três estados: profissionalidade, professionismo e profissionalismo.

O profissionalismo seria o discurso e as **normas**, a **consciência** e as exigências profissionais na coletividade, a socialização profissional, **atitudes** nas relações de trabalho. Enquanto isso, a profissionalidade abarca os **saberes racionais na competência do exercício profissional**, individual ou coletivo. E, por fim, o professionismo se expressa nas **estratégias do grupo**, reivindicando o status social de suas atividades, como, por exemplo: o *habitus* na atuação dos sindicatos, o que

pressupõe a existência de um campo, o campo profissional, perpassado por uma base cognitiva que fundamenta a prática profissional, sendo de natureza socioprofissional (Brasil, 1998). Cabe registrar que Pierre Bourdieu, de modo explícito, não apresentou nenhum estudo sobre a perspectiva do campo profissional, tal como tem sido mencionado neste trabalho. Porém, parte-se do pressuposto de que Bourdieu ao falar do campo científico, campo político, campo da alta costura, campo religioso, entre outros, perpassa a dimensão cognitiva que fundamenta cada um desses espaços sociais.

Neste sentido, se faz necessária a compreensão da incorporação do *habitus* profissional que passa a ser gestado no interior da proposta de campo, contribuindo para a constituição, inicial, de um capital cultural e, posteriormente, capital simbólico, capital profissional, que será abordado na sequência.

2.3 A teoria do *Habitus*

Bourdieu (1983b, p. 15) define *habitus* como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”; o que significa dizer que ele “estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim”, exigindo o “domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro”.

Thiry-Cherques (2006) aponta também que o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu refere-se a um conjunto de disposições duráveis e transponíveis que orientam as ações, pensamentos e percepções dos indivíduos. Sintetizando, pode-se dizer que o *habitus* é moldado pelas experiências de vida e pelas condições sociais em que uma pessoa está inserida, refletindo a história social e cultural de cada indivíduo. Assim sendo, Harker (1990) complementa colocando que o *habitus* de uma pessoa é composto pelas disposições intelectuais inculcadas a ele pela família, ambiente familiar, de acordo com a natureza da pessoa. Porém, a formação social do *habitus* é influenciada não apenas pela família, mas por mudanças objetivas na classe social e por interações sociais com outras pessoas na vida diária (Gorder, 1980),

como escola, clube, escolinhas esportivas. Neste processo, há necessidade de se identificar o que é *habitus* primário e *habitus* secundário.

O *habitus* primário, conforme proposto por Bourdieu (1983b), refere-se às disposições iniciais adquiridas durante o processo de socialização primária, que ocorre no seio da família e das instituições educacionais. Essas disposições são internalizadas de forma inconsciente pelos agentes sociais e moldam suas percepções, valores e comportamentos desde a infância. Por sua vez, o *habitus* secundário representa as modificações e adaptações que os agentes sociais realizam em seus padrões de comportamento ao longo da vida, em resposta às novas experiências e contextos sociais. Essa capacidade de transformação do *habitus* permite aos indivíduos ajustarem-se às demandas dos diferentes campos sociais em que estão inseridos.

A reflexão sobre a formação do *habitus* primário e secundário, na teoria de Bourdieu (1983b), permite uma compreensão mais profunda da socialização como um processo contínuo de incorporação e ajustamento. A análise desses conceitos fundamentais lança luz sobre as estratégias individuais de reprodução social e as possibilidades de resistência e transformação dentro das estruturas existentes.

As disposições são adquiridas ao longo da vida e são influenciadas pelos dispositivos e por fatores como a classe social, a educação, a cultura e as experiências pessoais. Essas disposições se manifestam em práticas cotidianas, como gostos, comportamentos e modos de agir. O *habitus* é, portanto, uma forma de entender como as estruturas sociais influenciam as práticas individuais, ao mesmo tempo em que estas práticas também podem reproduzir essas estruturas.

Bourdieu (1983b) aponta, ainda, que os *dispositivos* e as *disposições* são fundamentais para entender a dinâmica social de como os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor. Enfim, as *disposições* referem-se às estruturas internalizadas, às inclinações, hábitos e formas de pensar que os indivíduos desenvolvem ao longo da vida, moldadas por suas experiências, contextos sociais e culturais. Essas *disposições* são duráveis e influenciam como as pessoas percebem o mundo e tomam decisões. Elas são formadas através da socialização e refletem a história social de cada indivíduo. Por exemplo, uma pessoa que cresceu em um ambiente familiar que valoriza a educação pode ter uma disposição para buscar conhecimento e se engajar em atividades acadêmicas. Por outro lado, os *dispositivos* são mecanismos de

controle e regulação que operam nos diferentes campos sociais, reproduzindo as hierarquias existentes, como as estruturas sociais, instituições e práticas que operam para organizar a vida social. Esses *dispositivos* podem incluir sistemas educacionais, instituições políticas, normas culturais e outras formas de estruturação social que criam contextos nos quais as disposições dos indivíduos se manifestam. Os *dispositivos* ajudam, ainda, a moldar o comportamento dos indivíduos, mas também podem ser influenciados pelos mesmos, através de suas ações, por práticas simbólicas e discursos legitimadores que moldam as relações de poder e estabelecem os critérios de valoração dentro desses campos.

A relação entre *disposições* e *dispositivos* é dinâmica. Enquanto os dispositivos estruturam o ambiente social, as disposições dos indivíduos podem tanto se alinhar quanto desafiar essas estruturas. Assim, Bourdieu (1983b) propõe um modelo em que as práticas sociais emergem dessa interação contínua entre estruturas (dispositivos) e agentes (indivíduos com suas disposições). Esse conjunto de dispositivos e disposições orientam o comportamento, a percepção, representação e a prática dos indivíduos em diferentes contextos sociais, onde essa estrutura social é um sistema hierárquico. Nessa hierarquização de posições sociais acerca de um campo, onde as disposições internalizadas pelos agentes são moldadas e reforçadas pelos dispositivos que regulam suas práticas e posicionamentos com espaços e regras específicas, é necessário que o indivíduo se adapte ou mesmo se transforme de acordo com as exigências deste campo.

Cabe, ainda, ressaltar que, nas concepções acerca do *habitus*, Bourdieu (1989) traz uma análise interconectada entre *doxa*, *eidus* e *ethos*, destacando como esses elementos se entrelaçam para perpetuar as estruturas sociais existentes. A violência simbólica entre os agentes por legitimação e reconhecimento no campo social revela as tensões inerentes às dinâmicas de poder e dominação.

Para o autor, a *doxa* não se resume apenas a opiniões ou crenças individuais, mas está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e aos sistemas simbólicos que moldam as percepções coletivas, refletindo a internalização das normas e valores dominantes por meio da socialização, influenciando as práticas e representações dos agentes sociais. Refere-se ao conjunto de crenças, valores e práticas que são considerados naturais e evidentes dentro de um determinado campo social. Em outras palavras, a *doxa* representa aquilo que é aceito como verdade sem questionamento,

moldando a forma como os indivíduos percebem o mundo e se comportam nele. No entanto, o *ethos*, sob a perspectiva de Bourdieu (1989), está relacionado às práticas simbólicas que expressam as hierarquias sociais e os sistemas de dominação. As noções de violência simbólica e reprodução social evidenciam como o *ethos* permeia as relações de poder e legitima as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Porém, a *eidos* transcende a mera evidência empírica para se tornar um capital cultural que confere vantagens simbólicas e materiais na sociedade, refere-se à forma ou essência de um fenômeno social.

Bourdieu (1983b) traz que o *eidos* está relacionado à maneira como as práticas sociais e culturais são percebidas e construídas em contextos específicos, envolvendo tanto as estruturas sociais quanto as disposições individuais que moldam a forma como os indivíduos se comportam em determinados ambientes, atribuindo às suas experiências e interações na sociedade.

Nesse processo, outro conceito importante diz respeito a *illusio* (Bourdieu, 1996), compreendida como relacionada à crença dos indivíduos nas lutas e práticas que ocorrem dentro de um campo social, ou seja, as “regras do jogo”. É a força motivadora que leva as pessoas a investirem suas energias e recursos nas dinâmicas sociais, acreditando na legitimidade e na importância dessas interações, faz os indivíduos se envolverem ativamente nas disputas e nos jogos sociais, acreditando que suas ações têm valor e podem gerar resultados significativos, e tendem a perpetuar as desigualdades e hierarquias sem questioná-las, desempenhando um papel importante na formação da identidade dos indivíduos, pois eles se identificam com os valores e práticas do campo em que estão inseridos.

Bourdieu (1989) destaca que o campo se caracteriza como o espaço social, onde os agentes interagem, competem e se posicionam de acordo com suas próprias regras e normas. Possuem suas dinâmicas, autonomias, lógicas e relações de poder, influenciando as práticas dos indivíduos que nele atuam. O conceito de campo social proposto por Bourdieu destaca a importância da acumulação de capital cultural para a posição dos agentes dentro desses campos, determinando suas chances de sucesso e reconhecimento. No campo educacional, por exemplo, Bourdieu (2006) aponta que as práticas, interações e disputas dos professores, pesquisadores e estudantes, interagem com base em normas acadêmicas e de produção de conhecimento. Assim como no campo da educação física, o qual entrelaça diversas

relações sociais e culturais, envolve alunos, professores, instituições de ensino e organizações esportivas, caracterizado por lutas que buscam legitimar suas práticas e visões, valorizando também as disputas entre o esporte competitivo versus a promoção da saúde e bem-estar.

O *habitus* não é apenas uma predisposição individual, mas uma construção social que resulta da interação entre os indivíduos e os campos sociais em que estão inseridos, *por meio das disposições, dos dispositivos, da doxa, da ethos, da eidos e da illusio*, os quais são alguns elementos que regem um campo.

Para Bourdieu (1979, p. 190), “o *habitus*, na qualidade de disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, alargada para além dos limites daquilo que foi diretamente adquirido”. Dessa forma, o *habitus* tem um impacto direto nas atitudes e comportamentos do professor. Embora seja algo intrínseco, subjetivo e pessoal, o *habitus* apresenta uma certa maleabilidade e pode ser adaptado com base em novas experiências dentro da sociedade (Bourdieu, 1989). Assim, o *habitus* professoral ou docente pode ser assimilado e reinterpretado por meio de práticas e interações entre seus pares (Bourdieu; Passeron, 2014).

2.4 O *habitus* professoral

Bourdieu (2013a, p. 89) atribui um peso causal importante “às experiências primeiras nas quais se produzem as estruturas do *habitus*, que estão no princípio da percepção e apreciação de toda experiência ulterior”. Desse modo, as práticas dos agentes nunca estão submetidas apenas às pressões imediatas da conjuntura. “Não é possível deduzi-las nem das condições presentes que parecem tê-las suscitado [...]”, “[...] nem das condições passadas, nas quais o *habitus* foi produzido, uma vez que essas práticas tendem a reproduzir as condições nas quais foi criado seu princípio gerador” e, ao mesmo tempo, “a ajustar-se às exigências inscritas como potencialidade na situação. A ação é concebida como produto da relação dialética entre *habitus* e situação” (Alves, 2016, p. 303). Assim, Souza Neto, Benites e Silva (2010, p. 1037) apresentam que, conseqüente dessa compreensão, há necessidade de reinterpretar:

[...] a noção de *habitus*, colocando que este se apresenta como disposição estável para operar numa determinada direção. De modo

que através da repetição, conseqüentemente, cria-se certa naturalidade entre sujeito e objeto dando o sentido de que o *habitus* se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada (Souza Neto; Benites; Silva, 2010, p.1037).

No contexto profissional, Bourdieu (1986) argumenta que o *habitus* se desenvolve através da prática cotidiana e das interações em ambientes de trabalho. As disposições adquiridas influenciam as decisões, comportamentos e percepções dos indivíduos em suas atividades profissionais. Desse modo, o desenvolvimento do *habitus* profissional é um processo contínuo que envolve a interação entre experiências individuais e contextos sociais. A formação inicial, a experiência prática, as interações sociais e as normas institucionais desempenham papéis cruciais nesse processo.

Perrenoud (2002) descreve o *habitus* profissional como uma combinação de esquemas organizados em um sistema, o que pode levar ao surgimento de pensamentos e ações automáticas. Na área da docência, esse processo ocorre por meio da interiorização das experiências diárias do professor, que assimila essas situações e “aprende” a reagir a elas inconscientemente e rapidamente. Assim, é possível compreender que a formação do *habitus* só pode ser externada através da prática. O autor assinala, ainda, quatro características das quais o *habitus* profissional é constituído, como:

- as **rotinas**, as quais o professor desenvolve ao longo dos anos de trabalho;
- o momento oportuno, onde emprega **conhecimentos e percepções** para orientar uma ação;
- **ação racional**, faz uso de conhecimentos, combinados com um raciocínio ágil;
- **improvisação regrada**, momento inesperado nas ações, agir diante de uma urgência (Perrenoud, 2001).

Dessa forma, Silva (2005) detalha, especifica e aprofunda a compreensão do *habitus* profissional na forma de um *habitus* professoral:

Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus

alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (p. 158).

O processo formativo desempenha um papel fundamental na constituição do *habitus* professoral. É através de experiências práticas, como estágios e atividades em sala de aula, que os licenciandos podem vivenciar a realidade da docência. Essas experiências permitem que eles incorporem não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas essenciais para o exercício da profissão. Silva (2011) complementa que:

Em pleno exercício do ofício, atuando como professor, deparando-se com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas e com o acúmulo de experiências significativas, o aluno-mestre irá validar, desenvolver e consolidar os saberes práticos a partir da sua prática, de sua experiência individual e coletiva. Assim, com o passar do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Este irá estruturar o *habitus* professoral para agir e mobilizar os saberes práticos no ambiente escolar (Silva, 2011, p. 347).

Além disso, Perrenoud (2002) destaca que as escolhas e ações dos professores no ambiente escolar estão intimamente ligadas ao *habitus* formado ao longo de sua trajetória profissional. Isso significa que as decisões pedagógicas não são feitas apenas com base em teorias ou diretrizes, mas também em experiências passadas que moldaram a visão de mundo do educador.

A formação inicial é uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento do *habitus* docente, desde que ofereça experiências diversificadas e práticas para os graduandos. Essas vivências os integrarão ao futuro ambiente de trabalho, permitindo que suas novas experiências influenciem diretamente o professor que está se tornando (Silva, 2011).

Souza Neto, Sarti e Benites (2016) argumentam que, para que um estudante de licenciatura compreenda seu papel como professor e não apenas como aluno, ele precisa de experiências práticas que o façam vivenciar a docência. Isso inclui assumir todos os direitos e deveres da profissão, permitindo uma transição gradual para uma nova perspectiva.

Segundo Araújo, Alves e Cruz (2009), não é possível dissociar os valores adquiridos por meio do *habitus* das representações científica e profissional. Dessa

maneira, quando um professor atua em sala de aula, tudo que foi assimilado em seu *habitus* durante a formação inicial se torna relevante em seu inconsciente, destacando a importância do processo formativo. Neste itinerário, Perrenoud (2002) argumenta que as decisões e ações no ambiente profissional estão profundamente conectadas ao *habitus* desenvolvido dentro desse mesmo espaço. Portanto, a relação do *habitus* em cada indivíduo aproxima-se do conceito de *habitus*, com suas práticas na escola, ao conceito de experiência. Entendemos que as experiências, as quais já foram vivenciadas pelos professores ao longo da sua jornada, produzem uma prática, ou determinada situação. Assim...

[...] o *habitus* dos professores é estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências esportivas, e tende a influenciar as práticas pedagógicas, muitas vezes se impondo como uma limitação às mudanças. Sobretudo porque apesar dos professores desejarem promover mudanças em sua prática, estas são dificultadas devido a um *habitus* constituído precocemente. As experiências vividas pelos professores e incorporadas como disposições para a ação podem também promover a reflexão. No entanto, as reflexões que visam adequar a prática ao contexto ou, ainda, aquelas amparadas exclusivamente na prática tendem a reproduzir as práticas que deram certo, enquanto as reflexões mais aprofundadas, baseadas também em teorias, proporcionam a constituição de rotinas mais críticas em relação às aulas e ao ambiente escolar (Sanchotene; Oliveira; Silva, 2007, p. 8).

No entanto, Silva (2007) sustenta que o *habitus* dos professores pode sofrer mudanças ao longo de sua carreira, mas as características que tendem a perdurar são aquelas que se originam da socialização anterior à profissão e da formação inicial. As práticas dos professores são oriundas de um *habitus* precoce, de modo mais específico, das predisposições para as ações, que modificam os planos e trajetórias das aulas, nos padrões de comportamento, de avaliação e principalmente na relação professor aluno. É possível entender os padrões que envolvem o senso prático, desde o início da atuação professoral, na qual o professor possui um *habitus* primário e demora certo tempo para que ele, enquanto ingressante no campo educacional, consiga adquirir os atributos necessários para a incorporação de um *habitus* secundário, enquanto profissional docente.

Sobre o *habitus* é importante ressaltar também outra ligação denominada por Bourdieu (1989, p.65) de *hexis* corporal, correspondendo à ideia de “o corpo feito

habitus”, visto como um fator ligado às condições materiais de existência, em que, para as classes populares, é o instrumento de trabalho, podendo se orgulhar disso. Assim como para as classes sociais mais privilegiadas há valorização dos cuidados de beleza e da estrutura física, em detrimento da força física para o trabalho.

Silva (2007) explica que o *habitus* professoral mantém uma relação complexa entre três elementos que o constituem: ações didáticas; *hexis* corporal (expressão corporal); postura. Em cada um desses elementos existe “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente, às vezes menos, o tipo de *habitus* professoral que o conjunto dessas reações organiza” (p.60). Assim com a docência, o *habitus* professoral é complexo, abrangendo várias facetas da profissão, evidenciando a importância da prática para o desenvolvimento do professor.

A *hexis* corporal se refere à internalização de disposições e hábitos corporais que refletem as condições sociais e culturais de um indivíduo. Para Bourdieu (1986), a *hexis* corporal é uma forma de capital simbólico que se manifesta através das posturas, gestos e comportamentos de uma pessoa, revelando sua posição social e suas experiências vividas.

Além da mera forma física, a *hexis* corporal abrange uma série de práticas sociais que são aprendidas e reproduzidas ao longo do tempo. Segundo Bourdieu (1986), é uma expressão visível do *habitus*, que é o conjunto de disposições duráveis e transponíveis que orientam a prática social.

Um aspecto importante da *hexis* corporal é sua relação com a classe social. As maneiras de se comportar, as posturas adotadas e os gestos utilizados variam significativamente entre diferentes grupos sociais. Por exemplo, indivíduos de classes sociais mais altas podem exibir uma *hexis* mais refinada, enquanto aqueles de classes mais baixas podem ter comportamentos que refletem suas condições socioeconômicas. Essa diferença não é apenas uma questão estética, ela está ligada às oportunidades de acesso a recursos educacionais e culturais que moldam as práticas corporais.

Bourdieu (1986) argumenta que a *hexis* corporal também pode ser entendida como um tipo de capital simbólico, pois as disposições corporais são um dos principais meios pelos quais os indivíduos se posicionam nas relações sociais. Isso implica que a maneira como alguém se apresenta fisicamente pode influenciar as percepções dos outros sobre sua competência, status e identidade.

No contexto educacional, Bourdieu (1986) explica que a *hexis* corporal pode ter implicações significativas para o aprendizado e a interação entre alunos e professores. A forma como um professor se apresenta fisicamente pode afetar sua autoridade na sala de aula e sua capacidade de engajar os alunos. Da mesma forma, os alunos podem internalizar certos comportamentos que influenciam seu desempenho acadêmico. Dessa maneira, a *hexis* corporal também desempenha um papel crucial na construção da identidade profissional.

Essa apresentação nos mostra que o corpo, ao qual é citado, não é aquele corpo de estruturas físicas, mas sim aquele que carrega em seu *habitus*, constituído de incorporação, vários contextos que se estruturam e se reestruturam, principalmente as marcas sociais.

Na Educação Física, há uma prática essencialmente corporal e codificada, cuja lógica, só pode ser apreendida em ação, desta maneira corresponde um modo de inculcar implícito, prático e coletivo. A transmissão dos conteúdos da disciplina efetua-se de uma forma gestual, visual e mimética, sob a operacionalidade de uma manipulação regulada do corpo. Essa operacionalidade é devido às exigências regradas do professor que por meio de sua *hexis* corporal dá o tom de especificidade na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física no âmbito escolar (Reina *et al*, 2010, p. 110).

Para Reina *et al* (2010), o estilo de dar aulas de Educação Física, segundo Bourdieu (1989), tem sua autenticidade pela *hexis* corporal do professor, a qual é notada pelos alunos, comunidade e direção da escola. Reina (2009, p. 45, 46), ainda, enfatiza que:

Os processos de socialização vivenciados pelo agente na escola, por exemplo, fato este que nos leva a acreditar que por meio da disciplina de Educação Física, os professores conseguem com sua *hexis* corporal, estruturar e reestruturar nos seus alunos, consciência corporal, ou seja, seus gostos esportivos, seus modos de andar, vestir-se, gesticular, maneiras de falar, códigos simbólicos, importantes e legitimados pela escola e como concluído na minha dissertação de mestrado na sua permanência e maior longevidade escolar (Reina, 2009, p. 45-46).

Com isso, a construção desse *habitus*, primeiro em família e depois na escola, principalmente pela disciplina de Educação Física, com fundamentação teórica, se materializam na sua prática docente. Ele é adquirido nas primeiras experiências e será como esquema de percepção e de apreensão de todas as experiências posteriores,

podendo ser reforçado ou enfraquecido, diante da interiorização ou mesmo da exteriorização das vivências pelo professor.

Nesta direção, Reina (2009) coloca que:

(...), o estudo deixa evidente, mesmo que subliminarmente para que se possa considerar a identidade social do professor, seus saberes, suas relações com os conteúdos da disciplina de Educação Física e suas práticas no interior da escola, deve-se levar em consideração a sua trajetória de vida e as experiências que vivenciou anteriormente a sua entrada na graduação e não unicamente os conhecimentos adquiridos neste nível de educação (p. 119).

[...] por meio de suas *héis* corporal, eles reproduzem de forma consciente ou inconscientemente através dos conteúdos que desenvolvem em suas aulas as mesmas disposições que herdaram enquanto eram alunos, disposições de comportamento e atitudes aceitáveis socialmente e que de certa forma garantem o sucesso dos alunos e sua permanência no espaço escolar, vislumbrando com isso uma possível ascensão social por meio do diploma escolar (Reina, 2009, p. 121).

Ressalvando os conceitos apresentados, observamos uma profunda busca pela representação da *hexis* corporal, na qual podemos dizer que é interiorizada ou exteriorizada, em relação aos conceitos de Bourdieu. São tão importantes para desvendarmos as formas de legitimação e autenticidade do profissional de educação física, em busca de não apenas reconhecer a sua função no trabalho, mas também nas relações que elas fazem com a vida pessoal e suas heranças culturais advindas para o campo profissional.

Porém, a questão do campo profissional nos coloca no contexto da incorporação de uma cultura profissional entendida por Nóvoa (2017) como discernimento e *tacto* pedagógico, e por Tardif (2002) como discernimento, aprendizagem profissional (incorporação de um *habitus*, estilo de vida) e ética profissional. Neste trabalho, daremos uma atenção especial ao *tacto* pedagógico e aprendizado profissional, abordando como se manifesta nas atividades do professor e como o corpo interage nas atividades pedagógicas.

2.5 Tacto Pedagógico

O *tacto* pedagógico é uma habilidade fundamental para o professor em sua interação com o ambiente escolar e os alunos, destacando-se no campo da educação.

Na atualidade, os desafios na atuação docente exigem, além do conhecimento técnico-científico, diversas habilidades como empatia, sensibilidade, intuição e capacidade de tomar decisões diante das diversas situações da prática docente.

Alguns questionamentos surgem para buscar o entendimento de “Como e quando funciona o *tacto* pedagógico?” e “Como é o *tacto* pedagógico?”. Van Manen (1998) observa que são perguntas difíceis de responder, pois nem sempre é fácil diferenciar as verdadeiras ações do *tacto* pedagógico de um comportamento fingido ou falso. Muitas vezes, o aluno é que pode apreciar com exatidão a diferença entre comportamentos de um professor que é verdadeiro e o que é falso.

O mesmo autor, ainda, afirma que o *tacto* pedagógico se manifesta especialmente no comportamento do professor e a forma como ele atua com seus alunos, apontando vários aspectos, conforme a seguir: saber o momento ideal para uma intervenção em que, muitas das vezes, é necessário aguardar o momento certo para intervir; acolher as experiências das crianças e ser receptivo com elas; tratar o outro com subjetividade, ou seja, o aluno precisa ser tratado como sujeito e não como objeto; lidar com as diversas situações em sala de aula com sutileza e segurança; saber improvisar; preservar o indivíduo da vulnerabilidade e evitar seu sofrimento; preservar o espaço para favorecer o crescimento profissional e a aprendizagem; destacar que o aluno é único e que todas as situações podem ser consertadas; acreditar no indivíduo, estimular e valorizá-lo.

Diante deste cenário, o profissional precisa ter uma postura ética e sensibilidade em sua prática profissional, ou seja, ter a percepção do que deve ser aplicado e o que é apropriado nas diversas situações pedagógicas.

Segundo Van Manen (1998), o *tacto* pedagógico é uma habilidade consciente que permite que o professor atue de forma improvisada em situações educacionais que estão em constante mudanças. Considera, ainda, o caráter como parte fundamental do processo educativo e que faz tanto o professor como o aluno se expressarem diante de novas possibilidades.

Neste sentido, o docente deve ter a capacidade de responder de maneira apropriada diante das diversas situações em sala de aula, tais como: angústia de um aluno, desconforto em situações adversas, dificuldades de comunicação dos discentes no contexto das relações educativas, entre outras.

Essa habilidade envolve a mistura de sensibilidade, percepção, intuição e adaptação às necessidades dos estudantes, especialmente em momentos delicados, permitindo que o educador navegue com eficácia nas situações adversas ocorridas.

A escuta sensível é uma expressão do *tacto* pedagógico. Cabe ao professor perceber o momento de agir, permitindo que o aluno se expresse e demonstre aquilo que sente.

Freire (1987) reforça que a escuta não é neutra, mas profundamente ética e afetiva, em que exige do educador um olhar generoso para o educando. Tal escuta, na prática docente, se traduz em criar espaços em que os discentes se sintam seguros para falar, levar a sério o que os alunos dizem, estar presente de forma integral, evitar respostas automáticas, julgamentos ou interrupções.

Tardif (2014) destaca que os conhecimentos dos professores não se limitam aos conteúdos acadêmicos, mas englobam conhecimentos adquiridos através da experiência, conhecimentos do dia a dia e conhecimentos relacionais. Assim, o *tacto* pedagógico surge como uma condensação desses conhecimentos, evidenciando-se na capacidade de gerir conflitos, incentivar os estudantes, respeitar os períodos de aprendizado e estabelecer relações de confiança.

Nóvoa (2009), ao falar sobre a formação dos professores, apresenta o *tacto* pedagógico como algo que deve ser característico do professor, ou seja, aquilo necessário para que o professor possa ensinar:

[...] Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos [...] (Nóvoa, 2009, p. 28).

À medida que o professor vai desenvolvendo sua prática profissional, ele passa por diversas situações e isso servirá para que tenha experiência e que saiba fazer adaptações nas situações similares. Quando ele implementa a prática dentro da formação profissional inicial, pode, ao mesmo tempo, desenvolver também o *tacto* pedagógico. Essa possibilidade de vivenciar experiências com diversas realidades escolares, o auxiliará para que ele não chegue despreparado na sala de aula (Van Manen, 1998; Pintassilgo, 2014).

Dessa maneira, Tardif (2014) e Nóvoa (1992) reafirmam que o *tacto* pedagógico se relaciona aos saberes do professor, através de suas vivências no desenvolver de seu trabalho e reflexões sobre sua prática. O ambiente escolar contribui para que as práticas e relações aconteçam. Desse modo, a experiência contribui para que o *tacto* pedagógico seja desenvolvido e aprimorado, diante de uma prática que não pode ser ensinada e sim vivenciada.

Neste sentido, observa-se a habilidade do professor em detectar as necessidades dos alunos e também possibilidades concretas. Assim, segundo Van Manen (1998), o *tacto* pedagógico só pode funcionar quando os olhos e os ouvidos do professor conseguem perceber as necessidades dos alunos e, de forma receptiva, encorajá-los a sempre avançar.

Na prática pedagógica da educação física, o *tacto* pedagógico se manifesta muitas vezes de forma natural, nas ações e atividades propostas, ultrapassando as competências técnicas e se instalando no campo da ética e da sensibilidade.

O corpo do profissional da educação física se comunica através de gestos, posturas, interpelações, expressões faciais, além de movimentos e olhares. Há uma comunicação não verbal em que o corpo por si só fala, relacionada à maneira como ele se expressa. Desse modo, o *tacto* pedagógico se refere a essa consciência corporal que o professor deve ter e à percepção de como seu corpo se comunica e se relaciona com os alunos.

Merleau-Ponty (1999) aponta que:

[...] os gestos e as falas não são subsumidos a uma significação ideal, mas a fala retoma o gesto, e o gesto retoma a fala, eles se comunicam através de meu corpo, assim como os aspectos sensoriais de meu corpo, eles são imediatamente simbólicos um do outro, porque meu corpo é justamente um sistema acabado de equivalências e de transposições intersensoriais (p. 315).

O autor destaca que o corpo, o gesto e a fala se comunicam entre si, ou seja, o corpo não é apenas algo físico, mas um centro de experiência e sentidos interligados que se comunica de forma viva, simbólica e sensível.

Na Educação Física, o corpo é simultaneamente objeto de ensino, meio de expressão e ferramenta pedagógica. Desse modo, o *tacto* pedagógico se revela na escuta verbal e corporal. Professores atentos aos sinais não verbais dos alunos

podem perceber tensões, desconfortos, desmotivação ou entusiasmo, e, com isso, ajustar suas ações pedagógicas de maneira mais eficaz e respeitosa, garantindo um ambiente pedagógico acolhedor em que os alunos se sintam acolhidos, valorizados e pertencentes ao grupo.

3. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, estudo exploratório, envolvendo 23 participantes das ETECs e tendo como técnicas o questionário, a análise documental (Marconi; Lakatos, 1999; Gil, 2008) e a análise de conteúdo (Bardin, 2010). De forma que este tipo de investigação apresenta uma perspectiva compreensivista-interpretativista, assumindo como pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, buscando compreender as particularidades dos participantes, pois o estudo qualitativo “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke; André, 1986, p.18).

3.1 Estudo Exploratório

Uma pesquisa exploratória ou estudo exploratório tem como objetivo explorar possibilidades e cenários que ainda não foram descobertos. Segundo Selltiz *et al* (1974), a ênfase está nas descobertas de ideias e de intuições que têm por objetivo a familiarização com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste, frequentemente, para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar hipóteses. Porém, os autores também colocam que outra função desse tipo de pesquisa consiste em:

Aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais. (Selltiz *et al*, 1974, p. 60).

De acordo com Malhotra (2001, p. 106), na pesquisa exploratória, as informações necessárias são definidas ao acaso, o processo de pesquisa é flexível e não estruturado, a amostra é pequena e não representativa e a análise dos dados primários é qualitativa. Os resultados geralmente são seguidos por novas pesquisas exploratórias ou conclusivas.

3.2 Participantes

Inicialmente, foi feito o convite para todas as escolas pertencentes ao Centro Paula Souza, que contemplavam o componente curricular de Educação Física em algum dos cursos ofertados.

Como a pesquisa envolveu seres humanos, necessitou ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro. Dessa forma, para participar da pesquisa, os participantes assinaram o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) do Conselho Nacional de Saúde, considerando a Resolução 5410/2016 em complementação à Resolução 466/12.

Os participantes foram esclarecidos com relação aos benefícios desta pesquisa, bem como na possibilidade de poderem compreender melhor como se deu o percurso formativo e a aquisição de uma cultura profissional a partir do desenvolvimento profissional docente, considerando a aquisição de um *habitus* profissional.

Porém, como toda pesquisa envolve alguns riscos no que diz respeito ao uso de questionários, eles podem gerar um certo constrangimento ou desconforto, dependendo do teor das questões que são aplicadas. Desse modo, visando evitar quaisquer destes riscos, as perguntas tiveram como foco a objetividade do tema da pesquisa.

No questionário, as questões foram concisas, diretas e claras, visando a fidedignidade das respostas e ressaltando a preservação do anonimato do participante. Assim, para minimizar esses riscos foram adotados os seguintes procedimentos: a) agendamento prévio; b) esclarecimento de dúvidas sobre sua participação e o uso das respostas para fins de pesquisa. Dessa maneira, ficou assegurado o direito do participante de não responder alguma questão ou respondê-la parcialmente.

Como critério de seleção para a inclusão dos participantes optou-se por professores de Educação Física das ETECs e estarem ministrando aulas. Para os critérios de exclusão elencou-se: não ser professor de Educação Física das ETECs;

ser professor de Educação Física das ETECs em caráter emergencial ou em substituição apenas para um período curto - um semestre.

Aplicado os critérios de seleção e exclusão, 83 convidados aceitaram participar da pesquisa. O próximo passo foi o envio do questionário aos professores e, a partir desse momento, iniciaram-se as dificuldades vivenciadas pela pesquisadora.

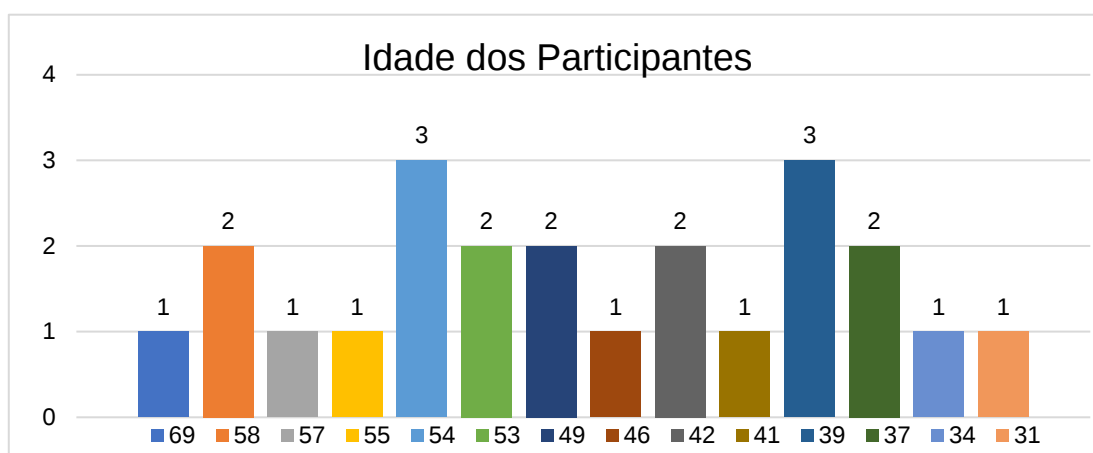
Muitos professores não fizeram a devolutiva no prazo mínimo estipulado, assim, houve a necessidade de solicitar ajuda da coordenadora de projetos da Cetec, que prontamente atendeu ao pedido e enviou comunicado às escolas por e-mail e nos grupos de capacitações do *WhatsApp*.

Mesmo com a intervenção da coordenadora, não houve a devolutiva esperada dos professores. Foi necessário, então, contato com cada um que havia aceitado participar da pesquisa.

Dos 83 professores iniciais que aceitaram participar da pesquisa, apenas 25 responderam ao questionário. Dois deles responderam apenas aos dados do primeiro bloco. O questionário foi composto por 5 blocos, sendo 4 deles com perguntas específicas sobre atividades docentes. Foi necessário, então, excluir esses dois participantes, totalizando 23 participantes dos quais sete são mulheres e 16 homens.

Os participantes estão na faixa etária dos 31 aos 69 anos, sendo que sete estão na casa dos 30 anos, seis na casa dos 40 anos, nove na casa dos 50 anos e um na casa dos 60 anos, conforme Figura 1 abaixo.

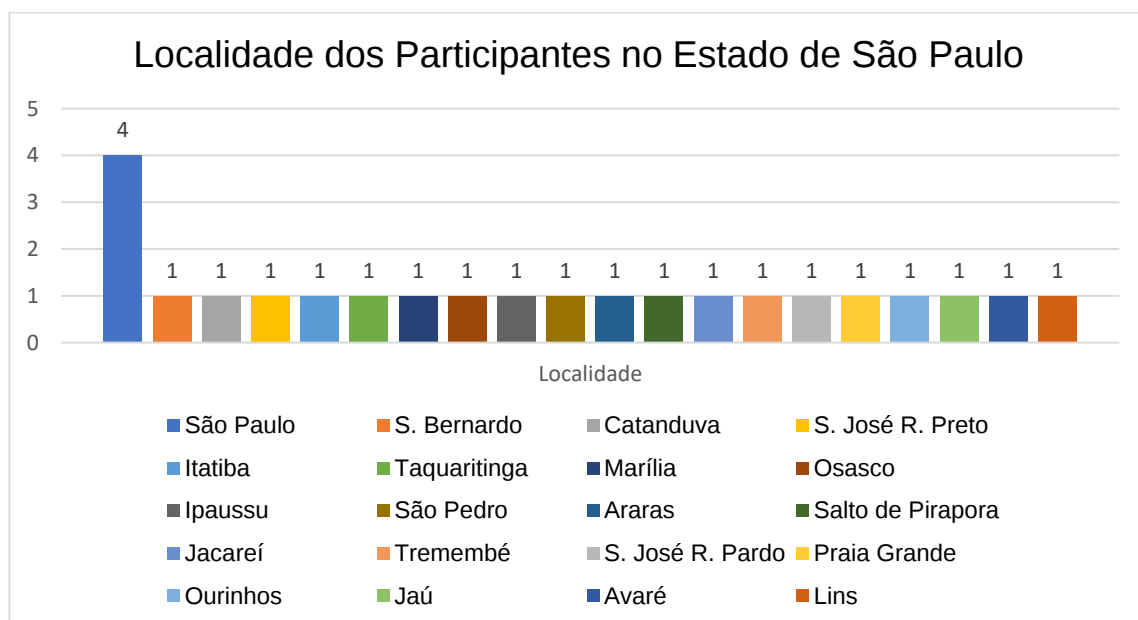
Figura 1- Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Quanto ao local que os participantes residem, quatro professores moram na capital e os demais, em diversas cidades do Estado de São Paulo, conforme Figura 2.

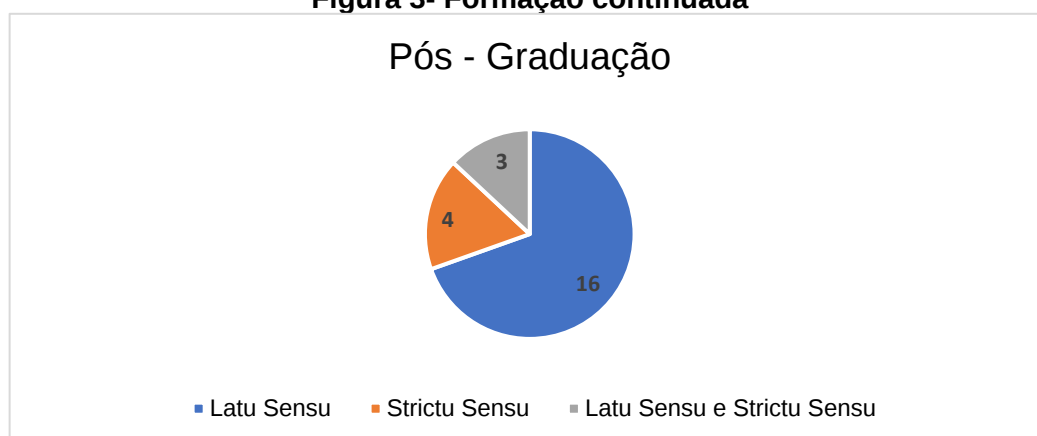
Figura 2- Localidade dos participantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Com relação à formação continuada, quatro têm pós-graduação *strictu sensu*; três têm pós-graduação *latu-sensu* e *strictu sensu* e dezesseis têm a pós-graduação *latu-sensu*.

Figura 3- Formação continuada

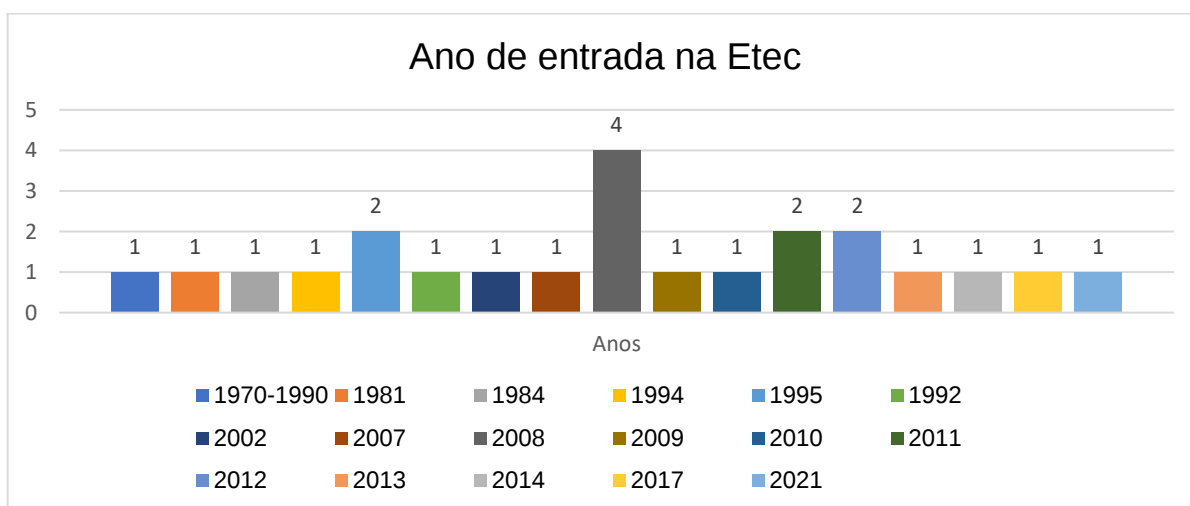


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

No que se refere às ETECs, os participantes podem ser enquadrados no tempo de serviço, considerando: (a) 1 a 5 anos – dois participantes; (b) 8 a 10 anos – quatro participantes; (c) 11 a 15 anos – 10 participantes; (d) 20 a 30 anos – cinco

participantes; (e) 38 a 41 anos – dois participantes. Nos dois extremos de tempo de serviço, temos quatro participantes, enquanto que no meio da carreira tem-se 14 participantes e se aproximando de um tempo de serviço um pouco mais avançado há cinco participantes.

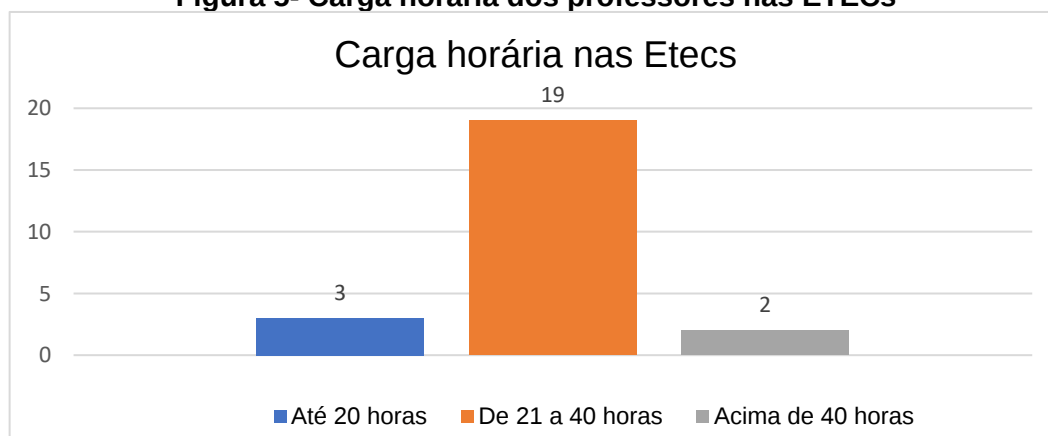
Figura 4- Temporalidade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Em termos de carga horária de trabalho, três têm até 20 horas; dezenove de 21 a 40 horas e dois estão acima de 40 horas.

Figura 5- Carga horária dos professores nas ETECs



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

À vista do exposto, temos um quadro de participantes que apresentou formação continuada, longevidade na instituição, bem como a maioria concentra os seus esforços de trabalho no CPS.

3.3 Técnicas de coleta de dados

Dentre as técnicas para a coleta de dados utilizadas nesta pesquisa, destacam-se o uso de questionário e a pesquisa documental (Gil, 2008). O questionário é um instrumento de investigação composto por um conjunto estruturado de questões, que visa obter informações diretamente dos sujeitos participantes, de forma padronizada, e a análise documental constitui uma técnica baseada na análise de documentos e materiais.

3.3.1 Questionário

O questionário “é uma técnica de investigação que utiliza perguntas apresentadas por escrito para coletar opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas”. (Gil, 1999, p.128).

Foi proposto e aprovado pelo Comitê de Ética um questionário semiestruturado elaborado na forma de perguntas abertas e fechadas, composto por duas partes: a primeira parte constituiu-se da identificação do participante e de sua trajetória no campo da educação física; enquanto que a segunda parte foi constituída de 10 questões (Apêndice 1), utilizando como ferramenta o Google Forms e o TCLE (assinado pela pesquisadora, professor-orientador e participante). O contato com os participantes foi realizado por meio da autorização e liberação do setor de Recursos Humanos da Administração Central do Centro Paula Souza. Por ser uma pesquisa desenvolvida a partir de convênio entre CPS – UNESP, não houve restrição.

No contexto da investigação, o foco de análise considerou o percurso formativo e a experiência no campo de atuação docente dos professores de educação física das ETECs. Como critério para a coleta de dados, optou-se pela amostragem simples.

Dessa forma, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que permite coletar as informações da realidade, apresentando as seguintes vantagens: a) possibilita atingir um número significativo de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que ele pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente; e) não

expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

Como aspectos negativos da técnica em análise, encontram-se: a) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; b) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; c) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; d) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; e) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

Porém, como o objeto de investigação diz respeito ao Centro Paula Souza, a outra técnica escolhida foi a análise documental, considerando os documentos relativos à missão da instituição, perfil profissional e delineamento da proposta de planejamento de ensino, entre outros aspectos.

3.3.2 Fonte Documental (análise documental)

De acordo com Oliveira (2007), documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, constituindo-se em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo. Assim, a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica, visando extrair da fonte original as informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Moreira, 2005).

Como fonte documental da pesquisa, inicialmente foi feita a leitura dos planos de curso para identificar quais competências, habilidades e temas deveriam ser desenvolvidos nos diversos cursos promovidos pela instituição (Ensino Médio, Ensino Técnico integrado ao Médio com atuação em diversas áreas). A análise foi realizada a partir da leitura parcial dos planos selecionados.

A lei complementar nº 1044/2008 (São Paulo, 2008), que instituiu o plano de carreira, também foi analisada para identificar as idades do ensino dos professores e entender os motivos que fazem com que eles permaneçam na instituição.

3.4 Procedimentos de Análise

A análise é um procedimento essencial na construção e avaliação do conhecimento científico. Esse processo envolve a leitura crítica, a verificação da estrutura metodológica, a coerência argumentativa, a originalidade e a adequação às normas. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a análise científica deve considerar critérios como clareza, consistência lógica e fundamentação teórica. Além disso, Severino (2016) destaca a importância da análise como uma atividade interpretativa, que exige do leitor uma postura ativa e reflexiva diante da pesquisa, contribuindo para a validação do conteúdo.

3.4.1 Análise de Conteúdo

O interesse da Análise de Conteúdo não é descrever conteúdos, mas sim apresentar como as informações foram tratadas. Bardin (2011) a conceitua como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, obtida por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Flick (2009) destaca também a vantagem do método analítico em relação aos mais indutivos, tendo em vista a forma como origina categorias que facilitam a comparação dos casos. O pesquisador não deve se aprofundar no campo de pesquisa sem bagagem teórica. A priori, mesmo que não estejam estabelecidas hipóteses nas pesquisas qualitativas, algumas categorias precisam ser criadas, ainda que não sejam definitivas e únicas.

Segundo Thompson (1995), não se deve esquecer que o objeto de análise configura construção simbólica significativa, o que pode se reverter para a validação da pesquisa, fugindo das críticas das análises positivistas.

A análise de conteúdo (Bardin, 2010) dos questionários, bem como vinculada à análise documental utilizada para a produção dos dados das Idades do ensino no

que concerne aos professores e documentos, envolveram as seguintes etapas: a) Pré-análise: “leitura flutuante” - leituras dos documentos; b) Exploração do material: identificar temas, selecionar trechos significativos e identificar conteúdos e núcleos de sentidos para a organização do material; c) Tratamento dos resultados e aprofundamento da análise: interpretação dos dados (relação entre os resultados encontrados, o conhecimento acumulado e o referencial teórico). À vista do exposto, tanto o questionário como as fontes documentais foram tratadas, inicialmente, separadamente e posteriormente buscou-se estabelecer possíveis correlações. Neste sentido, as categorias ressurtiram de cada fonte, sendo posteriormente relacionadas no que era compatível. Dessa forma, as categorias emergiram da análise em si e não foram categorizadas a priori.

Concluindo, observou-se que a análise de conteúdo permitiu investigar o fenômeno nas relações entre o conteúdo dos questionários e dos documentos, bem como identificar categorias referentes a seus significados.

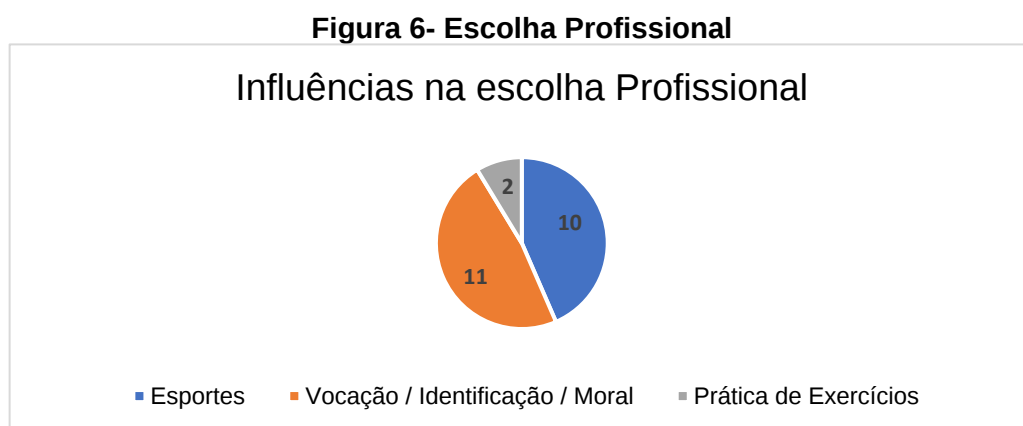
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E A SUA DISCUSSÃO

Esta seção abordará a análise dos resultados a partir das respostas do questionário dos professores participantes da pesquisa, relacionando o perfil profissional dos docentes da disciplina de educação física do CPS, as competências profissionais que servem de base para a atuação profissional do professor (de educação física) no CPS, as estratégias de ensino, o corpo e a postura nas descrições sobre a aula, o plano de aula e sala de aula, e as idades do ensino no *habitus* profissional de professores de educação física.

4.1 Perfil Profissional dos Professores de Educação Física do CPS: As Idades do Ensino

Com o objetivo de identificar as idades do ensino sob a proposição de Tardif (2013) e analisá-las também a partir da perspectiva de *habitus* no âmbito da teoria de Bourdieu (1989), considerando os dados do questionário, serão apresentados os dados encontrados com foco no perfil profissional docente.

Entre os dados elementares do questionário, parte pessoal, observou-se que os participantes foram questionados sobre as influências que receberam para cursar educação física, apontando como motivação aspectos vinculados à aquisição de um capital cultural no que se refere aos esportes e prática de exercícios, ficando em aberto os aspectos relacionados à vocação, identificação e moral.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

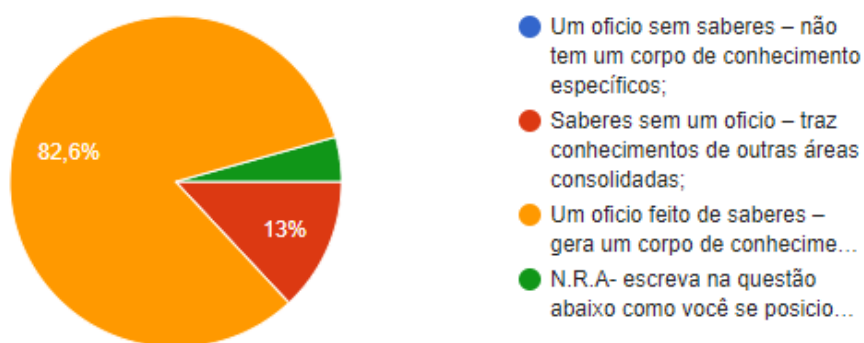
No quadro acima - a escolha profissional -, para os respondentes do questionário (Participantes 1, 4, 6, 10, 13, 17) esta compreensão dá margem para referências ligadas a ter na família professores, ter sido influenciado por um professor ou ter uma identificação com área da docência, revelando uma *illusio*, aspectos vinculados à socialização e a um *habitus* de professor (trejeitos incorporados).

Em outra questão, quando perguntados a respeito da “influência dos professores de escola no exercício profissional”, catorze participantes (Participantes 3, 4, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20) registraram que foram influenciados, considerando ter tido bons professores, bons modelos, questão afetiva ou vocacional, questão do espelho e amor pela prática.

Para Bourdieu (1989), a *illusio*, que significa, a grosso modo, o “sentido do jogo” e todo tipo de relação social entre os agentes, também estabelece uma relação com as noções de campo e *habitus*. Sinteticamente, a *illusio* é o conhecimento prático (e não propriamente racional) que permite ao sujeito mobilizar as ações organizadas em seu *habitus*.

No que diz respeito às idades do ensino, considerando um “ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofício feito de saberes”, averiguadas em questões fechadas, sobre as representações dos participantes, o que se encontrou na **questão 1: O ensino pode ser considerado...?**

Figura 7 - O ensino



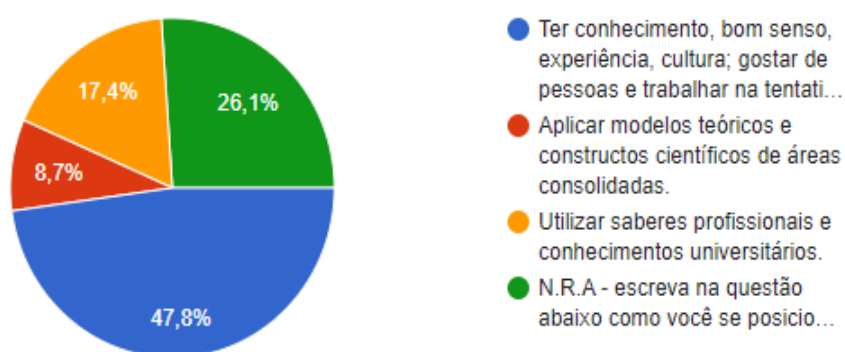
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Os participantes (82,6%) identificaram a perspectiva do ensino ser um “ofício feito de saberes” (OS – 19) como a compreensão dominante, o que dá margem para a compreensão de se pensar na “idade do ensino como profissão” (Tardif, 2013); mas também que ele pode ser compreendido (13%) como “saberes sem ofício” (SO – 3)

vinculado à ideia da “idade do ensino como trabalho” (Tardif, 2013); ou ter uma compreensão “genérica” (G – 1) para NRA – “Ensino é complexo e depende de uma série de fatores como: comunidade local e a cultura transitória; formação docente; a cultura escolar; as políticas públicas que atravessam a escola entre outros pontos” (Participante 5).

Porém, quando os participantes foram inqueridos a respeito da **questão 2: Para ensinar basta...**

Figura 8- Para ensinar...



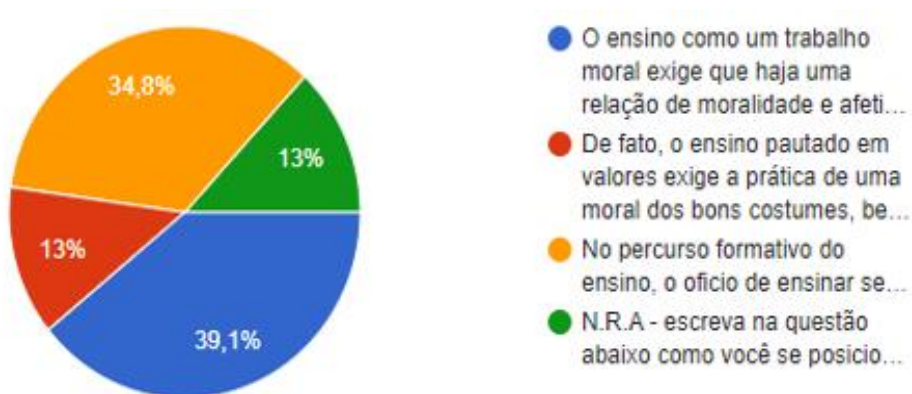
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Os participantes (47,8%) assinalaram de modo hegemônico “Ter conhecimento, bom senso, experiência, cultura; gostar de pessoas e trabalhar na tentativa erro”, o que caracteriza a perspectiva de um “ofício sem saberes” (Gauthier, *et al*, 1998) – tendo como correspondente a “idade do ensino como vocação” (Tardif, 2013); aparecendo, a seguir, na escolha dos participantes (26,1%) - NRA, sedimentada de forma genérica nas seguintes descrições: “Para ensinar basta querer, porque quando queremos algo nós sempre vamos atrás de como fazer aquilo com excelência” (Participante 1); “Aplicar modelos teóricos e constructos científicos de áreas consolidadas” (Participante 2); “Precisa de diploma, atualizações, força de vontade, valorização financeira, espaço adequado” (Participante 3); “Entendo que seja uma gama das alternativas anteriores. Há necessidade de busca constante, procurando a melhora no ensino” (Participante 4); e “Para ensinar precisa de muita pesquisa, de coerência com os documentos entre outras formas de viver, de conviver” (Participante 5). Por fim, alguns participantes (17,4%) assinalaram “utilizar saberes profissionais e conhecimentos universitários”, o que corresponderia à “idade do ensino

como profissão” (Tardif, 2013); enquanto os participantes restantes (8,7%) apontaram para “aplicar modelos teóricos e construtos científicos de áreas consolidadas”, correspondendo à “idade do ensino como trabalho” (Tardif, 2013) e à noção de “saberes sem ofício” (Gauthier, *et al*, 1998).

Com relação à **questão 3 - Nas suas aulas, a questão do ensino acoplado à ideia de uma moralidade e afetividade na relação com os alunos se assenta na compreensão de que...**

Figura 9- O ensino acoplado à ideia de uma moralidade e afetividade na relação com os alunos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

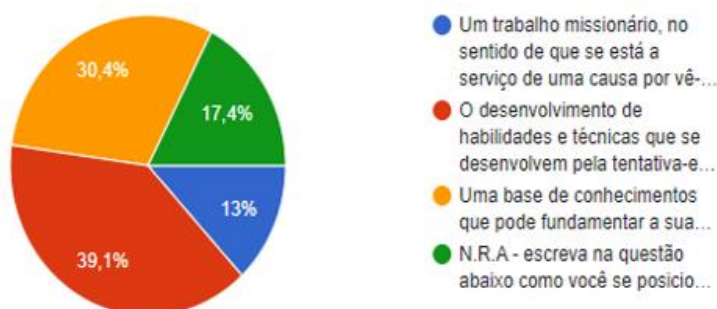
Os participantes (39,1%) manifestaram a sua compreensão assinalando que “O ensino como um trabalho moral exige que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar respeito por eles, mas também ternura e afeto”, dando margem para “a idade do ensino como profissão”, pois Contreras (2002), ao defender o exercício de uma profissionalidade docente, vai dizer que ela se assenta também em uma obrigação moral. Da mesma forma, Tardif (2002) também vai colocar que o ensino é um trabalho moral, porque reflete aquilo que o professor é e faz – um “ofício feito de saberes” (Gauthier, *et al*, 1998). A seguir, os participantes (34,8%) também assinalaram que “No percurso formativo do ensino, o ofício de ensinar se aprende pela observação no acompanhamento de uma pessoa mais experiente, na tentativa-erro no exercício da função e no respeito às regras de uma moralidade e afetividade”, dando margem para se pensar “a idade do ensino como trabalho” (Tardif, 2013), bem como a perspectiva de “saberes sem ofício” (Gauthier, *et al*, 1998). Por fim, alguns participantes (13%) assinalaram que “de fato,

o ensino pautado em valores exige a prática de uma moral dos bons costumes, bem como manifestação de que se gosta dos alunos e que o ensino pode ser visto como um dom, uma vocação”, correspondendo à perspectiva da “idade do ensino como vocação” (Tardif, 2013) – “ofício sem saberes” (Gauthier, *et al*, 1998).

Outros (13%) colocaram NRA dando ênfase: “Acredito que a ideia de moral e afetividade vem de um currículo pautado em parte na psicologia educacional. (...) Não me posiciono com essas questões. Quando ministro aulas não tem certo ou errado, e sim posicionamentos diferentes, outras leituras de mundo” (Participante 5); “O ensino como um trabalho moral exige que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar respeito por eles” (Participante 10); “Ensinar através de exemplos. Seja nos domínios motores, cognitivos e afetivos sociais” (Participante 19). O posicionamento adotado pelos participantes 5 e 19 não assumem uma compreensão clara, tendo como referência perspectivas de profissionalização e profissionalidade. Porém, o participante 19 evoca a possibilidade de uma moralidade adotada na forma de valores ao colocar que ensina por exemplos que também podem corresponder a uma simples exemplificação. Com relação ao participante 10, ele manifesta uma tendência para se pensar “a idade do ensino como profissão”, assim como para “a idade do ensino como trabalho”. Mas o ponto de inflexão está no fato de que, na perspectiva da “idade do ensino como profissão”, os saberes profissionais mobilizados suscitam um forte componente emocional, pois o magistério, como uma profissão de interação humana (Tardif, 2002), assim se manifesta. Neste sentido, o apontamento do participante 13 acaba se deslocando para a perspectiva da “idade do ensino como trabalho” (Tardif, 2013).

Com relação à **questão 4 – O ensino como um ofício desenvolve-se na forma de um trabalho remunerado. Porém, na sua compreensão ele envolve também...**

Figura 10- O ensino como ocupação



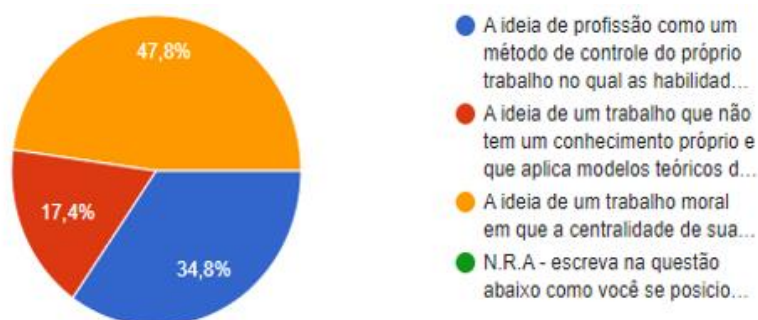
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Os participantes (39,1%) ao refletirem sobre as referências que os levam na compreensão do ensino no campo ocupacional apresentaram a tendência de o verem como “O desenvolvimento de habilidades e técnicas que se desenvolvem pela tentativa-erro, a partir de um conhecimento prático (tácito) que se revela pelos anos de experiência”, o que significa dizer que esta visão o aproxima da “idade do ensino como trabalho” (Tardif, 2013), bem como da ideia de ‘saberes sem ofício’ (Gauthier *et al*, 1998). Porém, 30,4% dos participantes entenderam que esta ocupação desenvolve “Uma base de conhecimentos que pode fundamentar a sua prática, visando tornar os macetes de sala de aula públicos a partir de uma explicação científica” o que significa que compreendem a docência como profissão (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), podendo ser vista como “um ofício feito de saberes” (Gauthier *et al*, 1998). Por sua vez, 13% apontaram “Um trabalho missionário, no sentido de que se está a serviço de uma causa por vê-lo como uma espécie de chamamento espiritual, um dom a serviço das pessoas”, dando margem para uma perspectiva centrada na “idade do ensino como vocação” (Tardif, 2013).

Concluindo esta questão, 17,4% dos participantes assinalaram NRA, registrando a sua compreensão: “Amor a todas as pessoas. Reconhecimento do outro” (Participante 5); “Uma base de conhecimentos que pode fundamentar a sua prática” (Participante 10); “A motivação principal deveria ser a motivação intrínseca” (Participante 19); “O Professor não é um detentor do saber e sim um mediador, facilitador” (Participante 22). Das manifestações apresentadas, o participante 10 aproxima-se de uma perspectiva de “um ofício feito de saberes” (Gauthier, *et al*, 1998); enquanto os participantes 5, 2 e 23 não apresentam uma descrição clara de sua fundamentação, perdendo-se em generalidades. Exceção pode ser feita ao participante 5 quando aponta para a alteridade, podendo-se relacionar com a proposta da “idade do ensino como vocação” (Tardif, 2013).

Como a questão 4 poderia suscitar dúvidas, buscou-se saber com a **questão 5 - O ensino como um trabalho especializado contempla a desprivatização de sua prática. Porém, na sua compreensão ele envolve também ...**

Figura 11- O ensino como um trabalho especializado: vocação, ofício ou profissão?



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Nesta questão, os participantes (47,8%) apontaram de forma hegemônica compreenderem este trabalho especializado na “ideia de um trabalho moral em que a centralidade de sua prática está no exercício de uma moral dos bons costumes, devendo ser reveladas no trato com os outros conteúdos para a aprendizagem dos alunos”. Nesta perspectiva, estes participantes apresentaram a aderência para “a idade do ensino como vocação” (Tardif, 2013), bem como para um “ofício sem saberes” (Gauthier *et al*, 1998). Em seguida, o próximo grupo de participantes (34,8%) manifestou a sua compreensão na direção da “ideia de profissão como um método de controle do próprio trabalho no qual as habilidades, técnicas e práticas passam a ser analisadas e fundamentadas cientificamente”, correspondendo ao que se denomina chamar de “a idade do ensino como profissão” (Tardif, 2013), na perspectiva de um “ofício feito de saberes” (Gauthier *et al*, 1998). Concluindo este quadro, 17,4% dos participantes assinalaram “A ideia de um trabalho que não tem um conhecimento próprio e que aplica modelos teóricos de outras áreas para tentar explicar ou solucionar problemas decorrentes da prática vinculadas à aprendizagem dos alunos em sala de aula”, correspondendo à “idade do ensino como trabalho” (Tardif, 2013).

No geral, as cinco questões apresentadas contribuíram para uma cartografia inicial de como os professores de educação física do CPS, participantes do estudo, estão compreendendo a sua posição no seio da profissão e prática profissional. Assim, os participantes consideraram que: o ensino pode ser considerado “um ofício feito de saberes”; para ensinar basta “ter conhecimento, bom senso, experiência, cultura; gostar de pessoas e trabalhar na tentativa erro”; bem como nas aulas, a questão do ensino acoplado à ideia de uma moralidade e afetividade na relação com os alunos se assenta na compreensão de que “o ensino como um trabalho moral exige

que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar respeito por eles, mas também ternura e afeto”; e, ainda, o ensino como um ofício desenvolve-se na forma de um trabalho remunerado. Porém, na compreensão dele envolve também “o desenvolvimento de habilidades e técnicas que se desenvolvem pela tentativa-erro, a partir de um conhecimento prático (tácito) que se revela pelos anos de experiência”. Por fim, o ensino como um trabalho especializado contempla a desprivatização de sua prática, na sua perspectiva de que ele envolve “a ideia de um trabalho moral em que a centralidade de sua prática está no exercício de uma moral dos bons costumes, devendo ser reveladas no trato com os outros conteúdos para a aprendizagem dos alunos”.

Na síntese apresentada, observa-se que inicialmente o ensino (como ocupação, ofício ou profissão) é um ofício feito de saberes (perspectiva de profissão); mas quando é perguntado sobre o que é necessário para ensinar, a compreensão desce para o campo de que basta ter conhecimento, bom senso, experiência, cultura; gostar de pessoas e trabalhar na tentativa erro (perspectiva vocacional), pois, de fato, este conjunto pode ser interessante, mas analisados individualmente cada um apresenta um limite. No meio desse processo, colocou-se uma questão de reflexão emblemática que perpassa as três idades com ênfases diferentes vinculada à questão da moralidade e afetividade, mas que os participantes apontaram como sendo preponderante que “o ensino como um trabalho moral exige que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar respeito por eles, mas também ternura e afeto” (perspectiva de profissão, profissionalidade).

Por fim, as duas últimas questões buscaram um estreitamento da compreensão do ensino como um ofício que se desenvolve na forma de um trabalho remunerado caminha em qual direção? Para os participantes, na direção do “desenvolvimento de habilidades e técnicas que se desenvolvem pela tentativa-erro, a partir de um conhecimento prático (tácito) que se revela pelos anos de experiência” (perspectiva do trabalho, ofício, saberes sem ofício). Porém, ainda, se perguntou: o ensino como um trabalho especializado contempla a desprivatização de sua prática, portanto, ele envolve “a ideia de um trabalho moral em que a centralidade de sua prática está no exercício de uma moral dos bons costumes, devendo ser reveladas no trato com os outros conteúdos para a aprendizagem dos alunos” (perspectiva vocacional).

No entanto, para os professores desta pesquisa, quando olhamos para as respostas dadas ao questionário com as questões fechadas, observa-se que em torno de **82,6%, 30,4% e 34,8%**, respectivamente nas questões 1, 4 e 5, que os participantes têm uma ideia de que **a docência pode ser vista como um ofício feito de saberes** expresso no exercício de uma profissionalidade (Contreras, 2002) – **perspectiva do ensino como profissão**. Portanto, há avanços, mas há também nas questões 2 e 5 uma forte presença da **perspectiva vocacional** nos indicativos dos participantes de **47,8% e 47,8%**, assim como nas questões 3 e 4 uma aderência à **perspectiva do ensino como trabalho**, apontando para **34,8% e 39,8%**. O que significa que podemos ter a presença de uma *doxa* – crença comum, pois todo campo possui uma *doxa* que contempla tudo aquilo que é admitido como "sendo assim mesmo" (Bourdieu, 1984).

Porém, esta compreensão, decorrente das respostas às questões fechadas do questionário, nos leva a buscar um maior aprofundamento, visando cruzar em questões abertas as idades do ensino com a incorporação de um *habitus* profissional. Mas também entender como a estrutura organizacional e funcional possa influenciar nas nuances de um ofício artesanal para uma perspectiva de ofício profissional. Enfim, ao se pensar a docência como uma profissão, o que mudaria a concepção de um ofício em que se aprende pela tentativa-erro para a ideia de profissão como um método de trabalho em que se utiliza do discernimento, *tacto* pedagógico como cultura profissional.

4.2 As competências profissionais que servem de base para a atuação profissional do professor (de educação física) no CPS

Neste tópico, tomaremos como base a análise documental sobre **As Diretrizes do Plano de Carreira dos Professores no Centro Paula Souza, estabelecidas no ano de 2020, e as Diretrizes para a Atuação na Educação Física (BNCC), apresentadas no ano de 2017**, visando observar as políticas educativas do CPS apresentam algum tipo de influência no dever ser e fazer dos profissionais de EF no Centro Paula Souza. Da mesma forma, levaremos também em consideração as respostas dadas no questionário, visando fazer um mapeamento da constituição do *habitus* profissional nas idades do ensino.

Cabe informar que a Deliberação CEETEPS nº 62 foi publicada em 23/10/2020, enquanto que a Diretriz Curricular Nacional de Formação Continuada e Professores e Educação Básica e Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi proposta na Resolução CNE/CP nº1, publicada em 27/10/2020. Abaixo, segue uma síntese de um quadro de competências específicas a título de ilustração.

Quadro 1- Competências Específicas vinculadas às Dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional

DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades

Fonte: Resolução CNE/CP 1/2020

Portanto, essa Resolução é posterior à Deliberação, não sendo objeto de estudo nesta pesquisa. Mas poderá haver uma pequena correlação no que se refere às competências. Neste caso, faremos algumas observações breves.

4.2.1 As Diretrizes do Plano de Carreira dos Professores no Centro Paula Souza e as Diretrizes para a Atuação na Educação Física

Com relação à atuação dos professores no CPS, o plano de carreira docente, chamado de Evolução Funcional¹, desenvolve-se no âmbito dos **referentes de planejamento, execução, comunicação, assiduidade e pontualidade**, explicitados em descrições e dispositivos. Não apenas na educação física, mas em todas as disciplinas dos cursos anuais ou modulares do CPS.

¹O conceito de Evolução Funcional é explanado de forma breve, apenas para dar embasamento sobre o foco das competências e a relação com as ações didáticas e postura profissional que são exigidas para esta avaliação. Em virtude das inúmeras questões que envolvem este processo, permanece uma abertura para estudos futuros acerca desta temática. A normativa da evolução funcional está disponível para acesso através do endereço eletrônico: <https://urh.cps.sp.gov.br/manuais-evolucao-funcional/>

Quadro 2 - Deliberação CEETEPS nº 62, de 23/10/2020

Competência	Definição de Competência	Grupo/Nível	Descritor	1 a 6
Planejamento	Capacidade de planejar ações necessárias para a realização do trabalho , atingindo resultados por meio do estabelecimento de metas e prazos.	Docente Etec	Elabora o plano de trabalho docente .	
			Prepara as aulas e se necessário, material de apoio.	
			Identifica oportunidades de recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem no decorrer do ano letivo.	
			Estrutura situações de aprendizagens alinhadas às competências e habilidades previstas nos planos de curso.	
			Propõe atividades pedagógicas diferentes para o mesmo objetivo da aprendizagem.	
Execução	Capacidade para executar ações necessárias para a realização do trabalho , atingindo resultados por meio do estabelecimento de metas e respectivos prazos.	Docente Etec	Cumpre o plano de trabalho docente , segundo o projeto político-pedagógico da Etec, o(s) Plano(s) de Curso e as orientações do CEETEPS.	
			Oferece oportunidades de recuperação aos alunos com dificuldade de aprendizagem no decorrer do período letivo.	
			Avalia o rendimento dos alunos no(s) componente(s) curricular(es) ministrado(s) por meio de instrumentos diversificados priorizando aspectos qualitativos da aprendizagem, de forma a garantir sua preponderância sobre os quantitativos.	
			Utiliza avaliação periódica como (re)orientador do planejamento didático .	
			Trabalha com os alunos o conteúdo acadêmico, o desenvolvimento profissional e a inserção no mercado.	
			Informa os alunos, no início do período letivo, as competências, habilidades e bases tecnológicas, que são trabalhadas no(s) componente(s) curricular(es), conforme Plano de Trabalho Docente.	
			Atende as orientações dos responsáveis pela Direção, pelos Serviços Administrativos e Acadêmicos e pela Coordenação Pedagógica e de Curso(s) nos assuntos referentes a análise, planejamento, programação, avaliação, recuperação e entre outros interesses de ensino.	
			Mantém os dias de assentamentos escolares e observa os prazos fixados para encaminhamento dos resultados parciais e finais.	
			Domina os conhecimentos necessários para realizar seu trabalho.	

Comunicação	Capacidade para interagir com as pessoas apresentando facilidades para ouvir, processar e compreender a mensagem.	Docente Etec	Reúne-se, com seus pares, conforme previsto em calendários escolar, para estudo e reflexão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por classe, série/módulo ou área, durante o semestre letivo.	
	Facilidade para transmitir e argumentar com coerência e clareza , promovendo o retorno interativo (feedback) sempre que necessário.		Comparece às solenidades e reuniões de finalidade pedagógica ou administrativa, dos órgãos coletivos e das instituições auxiliares de que fizer parte.	
Assiduidade	Comparece regularmente ao trabalho.	Docente Etec	Cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar.	
Pontualidade	Cumprir os horários definidos para sua função.	Docente Etec	Cumprir os horários das aulas estabelecidas pela unidade escolar.	

Fonte: Autor (grifo nosso)

Crítérios de enquadramento:

1. Atende abaixo das expectativas de desempenho. Há poucas evidências de atendimento ao descritor avaliado. Não demonstra interesse para melhorar a competência avaliada
2. As evidências de atendimento ao descritor ainda são insuficientes, porém apresenta algum interesse para melhorar a competência avaliada
3. As evidências de atendimento ao descritor avaliado, ora apresentam-se conforme o esperado, ora deixam a desejar. Apresenta empenho para desenvolver-se na competência avaliada
4. As evidências de atendimento ao descritor avaliado revelam alcance próximo das expectativas quanto ao padrão esperado de desempenho
5. Faz normalmente o que se espera. As evidências de atendimento ao descritor avaliado geralmente revelam alcance das expectativas quanto ao padrão esperado de desempenho
6. Demonstra resultado de desempenho plenamente satisfatório. Faz sempre o que se espera. As evidências são claras e objetivas, confirmando o atendimento pleno às expectativas

Fonte: Deliberação CEETEPS Nº 62 de 22-10-2020 - Regulamenta a Evolução Funcional – progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, p. 14 e 15.

Com relação à Deliberação CEETEPS nº 62, de 23/10/2020, observa-se que ela aparece refletida na questão 6 da entrevista a respeito do planejamento de ensino, particularmente no plano de aula (planejamento, desenvolvimento, conclusão), pois todos os 23 participantes seguem, cada um a seu jeito, etapas do plano de trabalho do professor na sua execução. O diferencial que chama a atenção fica por conta da dimensão relacional desenvolvidas por alguns professores no que diz respeito à comunicação, como no apontamento dado pelo P19:

Por se tratar de uma aula dialogada, não temos preocupação com o tempo e sim em alcançar os objetivos propostas a partir das angústias e provocações dos alunos.

No CPS, a Evolução Funcional é o desenvolvimento gradual dos empregados públicos, ocupantes de empregos públicos permanentes, e dos servidores públicos estatutários, ocupantes de funções efetivas, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, prevista nos artigos 14 e 16 da Lei Complementar 1044, de 13-05-2008, que envolvem os planos de carreira dos servidores do CPS. Ela é dividida em dois processos: de Promoção e Progressão.

O processo de progressão acontece seguindo uma escala linear horizontal, de ordem alfabética (A a P) de grau, a cada 2 anos de efetivo exercício, obtendo valor maior ou igual a 75% (setenta e cinco por cento), em duas avaliações, tanto de um superior imediato (coordenador de área ou pedagógico) como da autoavaliação docente. O resultado é a somatória das competências que foram atingidas em escala de 1 a 6, nas duas avaliações, incluindo também o mínimo de 120 horas de cursos de capacitação, formação e atualização docente na área específica ou da educação, no período de julho a junho do ano subsequente (São Paulo, 2008).

Já a promoção é a passagem em escala linear vertical, de ordem numérica (I a III), a cada 6 anos do primeiro enquadramento de classe (I- graduação, II – pós-graduação *latu sensu* e III – pós-graduação *strictu sensu*), mantendo-se o grau (A a P) (São Paulo, 2008).

Quando falamos da competência de planejamento e sua definição, trazemos alguns dispositivos que são utilizados na ação docente, no ato de planejar, como os **Planos de Curso** (específicos para cada itinerário, integrado ou modulares), que

orientam os professores com as temáticas de acordo com a área; e os **Planos de Trabalho Docente** (PTD) que são a organização do planejamento dos conteúdos a serem ministrados durante o semestre, de forma quinzenal, incluindo as bases tecnológicas e competências específicas da disciplina, a metodologia, os procedimentos didáticos, avaliação e recuperação contínua. Ambos fazem parte do planejamento do professor e são inseridos em uma das plataformas digitais da Instituição (cada supervisão regional fica livre para escolher o melhor sistema para o trabalho acadêmico), como o Novo Sistema Acadêmico (NSA) ou o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Através desses sistemas, é possível ter acesso às menções, frequências, PTD, ficha individual do aluno e ao horário escolar, além de outras funções.

Para a competência de execução, que é a capacidade de executar as ações, envolvem os dispositivos que estão relacionados com a gestão escolar, como o acompanhamento do **Plano Plurianual de Gestão** (PPG), **Projeto Político-Pedagógico** (PPP), as **avaliações periódicas** e a **recuperação contínua**, domínio de conhecimento, através das **capacitações** que são oferecidas pelo CPS e fora dela.

O PPG é um documento de construção conjunta em que se estabelecem as diretrizes que serão desenvolvidas nos próximos 5 anos. Nele constam a missão e a visão da escola, além das ações e projetos que a unidade escolar desenvolverá nos anos atual e seguintes. São propostas de projetos vinculados às metas, objetivando intervir em ações necessárias para o bom andamento da instituição. Ao final do ano letivo, faz-se a análise do que foi estabelecido e avaliação do cumprimento das metas.

Neste sentido, a escola define suas finalidades e objetivos, estabelece um rumo, um **horizonte de trabalho**, considerando a realidade da escola, por meio de sua caracterização e indicadores. Neste processo, busca-se o envolvimento de todos os atores da escola, ou seja, toda a comunidade escola.

No PPP, o foco está direcionado ao desenvolvimento pedagógico, ou seja, como as ações escolares serão desenvolvidas tendo como foco o aprendizado do aluno. Assim, o PPG e o PPP são documentos complementares que, juntos, orientam a gestão e a prática pedagógica da Etec, garantindo que a escola atue de forma eficiente e com foco no desenvolvimento dos alunos.

A competência da comunicação é a capacidade de interação, tem como disposição as **relações e trocas de experiências** com seus pares, as **participações**

em reuniões de curso e de planejamento, para um melhor engajamento entre os professores, gestão e alunos.

E, por fim, as competências de assiduidade e pontualidade estão relacionadas com as disposições, com os **prazos**, por meio do cumprimento das **atividades planejadas** no calendário escolar e **frequência do professor**, cumprindo com as exigências e solicitações.

Todas estas competências possuem seus dispositivos que caracterizam a ação docente dos professores do CPS, construindo, assim, um perfil profissional, de acordo com os padrões e exigências da Instituição.

Neste sentido, observa-se que tais competências estão ligadas ao plano de carreira do docente e para que o professor evolua, deve atingir 75% no mínimo.

Diante do exposto, cabe observar que todas as ações desenvolvidas pelo docente na instituição farão com que ele avance ou permaneça no nível atual. Tais **Diretrizes do Plano de Carreira dos Professores no Centro Paula Souza** são para os docentes habilitados para todos os componentes curriculares, não existindo nenhuma diretriz específica para a **Atuação do professor da Educação Física**, além do que consta no plano de carreira que eles seguem, como pode ser visto sobre o planejamento e sua execução, bem como comunicação na aula:

Ao final, questiono se alguém quer ponderar sobre o conteúdo. Agradeço a participação de todos e geralmente costumo fazer um feedback com a sala após algum tempo, uma ou duas semanas sobre o conteúdo abordado. (P22)

Ao finalizar a aula, reúno todos em círculo, algumas vezes sentados e outras em pé, faço apontamentos sobre atingir os objetivos da aula ou não, faço alguns elogios pela participação e no intuito de motivar, na sequência, dispenso-os para as demais aulas. (P23)

Porém, no CPS, as competências anunciadas no plano de carreira colocam a sua atenção em aspectos do conhecimento profissional (execução), da prática profissional (planejamento, execução) e do engajamento do professor (execução, comunicação, assiduidade, pontualidade). (Brasil, 2020b). Mas restringe-se a uma perspectiva mais técnica do que pedagógica.

Com relação à atuação do professor de educação física, adota-se as orientações provenientes da BNCC, dimensionadas no conteúdo previsto para a área de ensino.

Desse modo, as competências e habilidades previstas para o professor do componente curricular do CPS – Educação Física antecipa alguns aspectos das dimensões propostas (Brasil, 2020b) de conhecimento profissional, da prática profissional e, indiretamente, do engajamento profissional no conteúdo proposto da matriz curricular da BNCC. No entanto, no que diz respeito a vincular o conteúdo de educação física com a área de formação técnica, conforme anunciado no corpo do texto, os dados do questionário não apontam para uma mudança entre os conteúdos ministrados para os alunos no ensino médio quando consideramos a análise feita no que diz respeito à descrição de um plano de aula, mas há novidades no tratamento dado à disciplina. Nesta parte, observam-se pequenas metamorfoses nos professores que utilizam do *tacto* pedagógico para desenvolver uma inteligência situada nos acordos estabelecidos em sala de aula, formando pequenas comunidades em confrontos com outros colegas que se posicionam na direção de uma “moral dos bons costumes” de prescrições mais rígidas em sala de aula no tocante à disciplina, hierarquia.

Nóvoa (2019, p.2, grifo nosso), porém, vai mais longe e nos faz um alerta dizendo que estamos em um tempo de “metamorfose da escola”, considerando que a escola substituiu com eficiência o trabalho infantil, a rua e o lar como lugar de socialização e de formação, mas “revelou-se **incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade**”. Trata-se, então, de instaurar processos coletivos de trabalho no qual o acolhimento e o acompanhamento dos professores implicam em “mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente” (p. 10).

No entanto, na nova Resolução de Formação Continuada (Brasil, 2020b), promulgada depois do Plano de Carreira do CPS, não havia previsão de tempo para o professor capacitar-se.

Neste sentido, a criação da Evolução Funcional (plano de carreira) proposta na Deliberação CEETEPS nº 62, de 23/10/2020 (São Paulo, 2020), no CPS, é um aspecto positivo, pois para que o docente evolua bienalmente, é necessário que ele desenvolva, no mínimo, 120 horas de capacitação continuada anualmente. A Deliberação indica quais os requisitos necessários e a instituição promove inúmeras capacitações no decorrer do ano letivo. Porém, fica a critério do docente participar ou não das formações.

Assim, o próximo tópico buscará observar, nas estratégias de Ensino, envolvendo o Corpo e a Postura assumidas na Aula, Plano de Aula e Sala de Aula, aspectos possíveis desse Plano de Carreira no que tange ao desenvolvimento do(a) professor(a), bem como do *habitus* profissional nas idades de ensino identificadas.

4.3 As Estratégias de Ensino: Planejamento, Plano de Aula, O Corpo e a Postura - nas descrições sobre a aula, plano de aula e sala de aula

Este tópico toma como fonte de informação os dados do questionário. O trabalho consiste em fazer uma análise da prática a partir de como o professor descreve as suas ações no tocante à sala de aula. A partir desses descritores, o próximo passo será estabelecer alguns enquadramentos no âmbito do *habitus* profissional e das idades do ensino. Assim sendo, os próximos itens sobre estratégias de ensino, corpo e postura não deixarão de refletir nos dados encontrados parte desses indicativos que foram apontados.

4.3.1 Planejamento

Para analisar as estratégias de ensino com que o participante organiza as suas atividades vinculadas à aula, foi solicitado que apresentassem excertos de como organizavam o entorno da aula, assim como os procedimentos adotados neste tipo de planejamento (plano).

Quadro 3 - Estratégias de Ensino: Planejamento

Planejamento, desenvolvimento, conclusão (operacionalização)					
Professor	(a) Antes	(b) Início	(c) Durante	(d) Final	(e) Após
P1	Separar materiais e verificar local de aula.	Se estão na sala de aula eles ficam em seus lugares, se forem para a quadra ficam de pé em círculo.	No momento de dar uma explicação eu reúno os alunos.	Coloco os alunos sentados, finalizo a aula e depois eles vão embora.	Anoto alguma alteração que posso realizar na aula, alguma observação que realizei durante a aula e acho ser pertinente.
P2	Boas-vindas.	Quadra, forma circular.	Forma circular.	Forma circular.	Não.
P3	Avaliação Diagnóstica, apresentação das bases Tecnológicas, explicação e orientação sobre como funciona a disciplina.	Sempre vou buscar na sala, faço a chamada e explico o que vamos fazer.	Apito para que todos parem e olhem, aí falo de onde estou e peço para confirmar se todos ouviram e entenderam.	Próximos, mas a vontade, quem quiser em pé na quadra, quem quiser sentado na arquibancada, mas apito e peço para se aproximarem.	Sim, correções de postura e exercícios, tipo não é para falar palavrão, não é para cobrar o colega, fazer o movimento assim.

P4	Informar aos alunos o que será trabalhado; realizar a chamada; realizar feedback se necessário de algum assunto ou retomada de conteúdo.	Na sala, sempre informo o que será realizado para depois ir para a quadra. Caso a atividade se inicie na quadra, informo com antecedência, em sua maioria.	Os chamo para retomar a atenção, ou falo de onde estou, dependendo da situação.	Término da aula, solicitando auxílio para organização dos materiais ou guarda e despedida para ir embora.	Se necessário sim.
P5	Mapeamento sobre as práticas corporais e as leituras diversas que o corpo discente tem.	Depende tem momento que é só em sala, tem momento que é sala e quadra. Quando vão para quadra já vão organizados para a prática e também para algumas paradas a fim de problematizar certas ações.	Sempre procuro fazer uma roda.	Depende muito. Tem aula que termino com recados com eles em roda, tem aula que eu falo de onde estou mesmo.	Sempre registro em caderno e / ou no celular o que ocorreu em aula (mapeamento) para pesquisar e planejar a próxima aula.
P6	Explico para os alunos o como será realizada a aula do dia, para eles terem consciência do que irão realizar.	Ficam sentados na arquibancada.	Chamo os alunos o mais próximo possível para explicar, nada de ficar gritando.	Eles ficam próximos e em pé e falo que aula acabou.	Só se houver a necessidade de falar particular com algum aluno para explicar algo que fez de errado.
P7	Explico o que vai ser trabalhado naquela aula.	Ficam na sala de aula, onde faço a chamada e explico o que irá acontecer na quadra.	Chamo e reúno no centro da quadra.	Depende do tipo de aula, mas geralmente reúno em círculo sentados.	Sim. Anoto se houve algum aluno que participou pouco ou não mostrou interesse.
P8	Realizar um plano de aula e ter a opção A, B e C.	Toda aula tem uma aula teórica, antes de irem para quadra depois aula prática.	Sempre dou o meu exemplo e se o aluno tiver e quiser participar.	Coloco os alunos sentados em roda e dou fechamentos da aula tirando dúvidas e mostrando as dificuldades.	Sempre com uma conversa.
P9	Levar material necessário, orientação quanto a aula e a prática.	Ficam na sala de aula sentados.	Já estão na sala de aula esperando.	Geralmente em círculo quando na quadra ou nas cadeiras em sala de aula.	Não.
P10	Preparação e leitura sobre o tema.	Muitas vezes nem classe tenho, assim analiso o melhor no momento por que se sentar neste calor e sem quadra coberta é muito complicado.	Falo de onde me encontro, meu espaço é pequeno e muitas vezes é necessário intervenções breves.	Como disse analiso o momento.	Sim, participação e desenvolvimento das atividades.
P11	Chamada.	Na sala de aula.	Na sala de aula.	Coloco os alunos próximos uns dos outros.	Pergunto se gostaram da aula dada.
P12	Avaliação diagnóstica.	Na sala ficam sentados, na quadra em círculo aguardando instruções.	Chamo os alunos.	Aulas teóricas eu finalizo avaliando a aula e aulas práticas relaxam um pouco e vão embora.	Dependendo da aula sim.
P13	Planejamento da atividade, observação do espaço e ambiente, fomentação das turmas em relação a atividade.	Em sala, explicação da atividade esclarecimento de dúvidas, para em seguida realizar a prática.	Se a dúvida for pontual, vou até os alunos que estão com dúvida e explico. Se há um número grande de alunos com dúvida eu paro, faço um	Sempre há um final com diálogo, preferencialmente com todos em círculo. Esse momento é para volta a calma e fechamento da aula.	Sempre no início da aula seguinte, há apontamentos sobre a aula anterior.

			círculo com todos e esclareço.		
P14	Explicação do assunto, das regras, dos jogadores famosos, filmes e vídeos de jogos.	Na quadra em círculo.	Sempre chamo e coloco-os sentados em círculo.	Sempre encerro minha aula com volta a calma. Alunos em círculo e faço uma revisão do que foi trabalhado, corrigindo os erros e valorizando os acertos.	Sim, faço uma revisão e aponto/anoto as dificuldades que deverão ser trabalhadas com maior atenção.
P15	Diálogo.	Na sala de aula.	Chamo.	Reunimos alunos.	Sim.
P16	Fazer a chamada, liberar para se trocar e apresentar para a aula prática.	Na sala de aula.	Se necessário paro a aula, reúno-os, explico e voltamos a atividade.	Como já explicado, sentados em círculo.	Anotações sobre o desenvolvimento da aula.
P17	Conhecimento geral da turma, analiso os pontos fortes e fracos, sobre o tema que irei trabalhar, para poder desenvolver meus conteúdos.	Primeiro momento em sala de aula para chamada e explicação da aula, em seguida quadra, todos em círculo para aquecimento / alongamentos e corridas.	Falo de forma geral pois eles estão em círculo.	Termino com todos ao centro, no final da aula em pé.	Faço minhas análises de acordo com a necessidade de cada turma, falo para os alunos sobre o desenvolvimento da aula e se foram atingidos os objetivos.
P18	Providenciar material didático e necessidade do curso.	Na sala, sentados aguardando o início da aula.	Chamo um aluno para a demonstração prática enquanto os demais observam.	Todos sentados enquanto faço a conclusão da aula.	Conclusão dos conteúdos.
P19	Preparar a aula e ambiente para realização dela.	Sala de aula.	Reúno os alunos.	Sentados na arquibancada para explicar de forma rápida se os objetivos propostos foram alcançados.	Quando necessário.
P20	No início do ano eu explico para os alunos as vestimentas e qual local da quadra eles devem ficar para explicação, não faço aquecimento pois o nosso tempo é muito curto, também não vejo brincos, colares e outros objetos que também já foi passado no começo do ano.	Os alunos ficam na sala até eu buscá-los, e vão para arquibancada esperar a explicação.	Depende da situação, geralmente a explicação é dada com os alunos agrupados.	Depende da aula, geralmente tem apontamentos.	Sim, muitas vezes.
P21	Perguntar como foi e o que espera das aulas de educação física.	Na quadra, depende do que que vai ser aplicado eu procuro passar algo lúdico e dinâmico para que eu possa analisar a coordenação motora dos alunos.	Procuro sempre falar os dialetos deles, assim fica mais fácil o entendimento.	Depois de uma aula bem dinâmica, fazemos um círculo sentados.	Sim, toda dinâmica ou brincadeira tem um foco específico.
P22	Preparar a aula e estar preparado, revisão do equipamento a ser utilizado e uma revisão breve do conteúdo. Para isto, costumo	Neste caso, aula teórica, realizo algumas adaptações, levo meu projetor, meu notebook e som. Quanto aos alunos	Na verdade, os alunos erguem a mão e lhes é dado o direito de fala, a qualquer momento.	Ao final, questiono se alguém quer ponderar sobre o conteúdo. Agradeço a participação de todos e geralmente costumo fazer um feedback com a sala após	Algumas vezes, realizo o registro manuscrito, mas isso em dias em que tenho menos aulas.

	chegar cerca de dez minutos antes do início da aula.	deixo eles em círculo.		algum tempo, uma ou duas semanas sobre o conteúdo abordado.	
P23	1. Segurança para a realização da atividade. 2. Se houve um entendimento claro do que se pede ao aluno.	Ao iniciar a aula, permaneço na sala de aula sentado, faço a chamada, socializo as informações prévias sobre a proposta da aula e os objetivos que se pretende atingir.	Para dar uma explicação sobre determinada prática, vou até os grupos e exemplifico oferecendo dicas verbais para as práticas físicas e demonstrações mais ilustrativas e desafiadoras.	Ao finalizar a aula, reúno todos em círculo, algumas vezes sentados e outras em pé, faço apontamentos sobre atingir os objetivos da aula ou não, faço alguns elogios pela participação e no intuito de motivar, na sequência, dispense-os para as demais aulas.	Sempre ao finalizar faço alguns apontamentos referentes à próxima aula justamente para que os alunos saibam como será a próxima aula e os conteúdos que iremos abordar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As disposições encontradas no que se referem à aula vão desde um planejamento criterioso (P13; P22) até um planejamento em que se toma medidas de livre iniciativa (P2; P21). Da mesma forma em que se adotam também padrões mais conservadores de aula na direção de uma “moral dos bons costumes” (P18) a uma aula mais livre (P15).

No que tange ao planejamento da aula e do entorno (antes e após), dos cinco itens propostos (antes, início, durante, final, após), observou-se que nos itens – antes e após houve uma dupla interpretação. O ANTES foi entendido como o que se fazia antes de se estar com os alunos, uma preparação (P1, P3, P4, P.5, P.6, P7, P9, P12, P13, P17, P18, P20, P21) ou como o que se fazia antes da aula (P2, P10, P11, P14, P15, P16, P19, P22, P23). Com relação às ações APÓS a aula, alguns participantes manifestaram a técnica de se fazer anotações, registros, apontamentos, análise das turmas (P1, P2, P5, P7, P12, P13, P14, P16, P17, P20, P21, P22, P23), enquanto que outros procuram conversar, perguntar se gostaram da aula, conteúdos (P8, P10, P11, P18).

Com relação às ações didáticas utilizadas (INÍCIO, DURANTE, FINAL), prevaleceram: estar na sala de aula, na quadra ou arquibancada; estar sentado, em pé, em círculo, roda de conversa, no centro da quadra (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P6, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23). No que diz respeito às estratégias de ensino, observou-se: reunião, tratamento por nome, explicação, exemplo, comunicação na linguagem dos alunos, diálogo (P1, P4, P6, P8, P13, P16, P18, P19, P20, P21). No que se refere ao uso de recursos materiais para a aula: apito (P3).

4.3.2 Plano de Aula

Em relação ao plano de aula, foi observado que os objetivos – conteúdo – metodologia – avaliação em relação à educação física circunscrevem-se no âmbito dos esportes; atividade física e saúde; e atividades vinculadas à imagem corporal, primeiros socorros, ginástica laboral não ultrapassando os limites encontrados no campo da educação física. Sobre o plano de aula, observou-se que as ações didáticas contemplaram, enquanto estratégia, problematização de temas emergentes, exposição (aula expositiva), demonstração, pesquisa, educação inclusiva, circuito, grupos, descoberta orientada (caça ao tesouro), aula dialogada (P2, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, 013, 014, P19, P20, P23).

Quadro 4- Estratégias de Ensino: Plano de Aula

Estratégia de Ensino: Proposta do PLANO DE AULA						
Professor	Tema	Turma	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Avaliação
P1	Basquetebol	1º ano do Ensino Médio	Desenvolver os fundamentos do basquetebol	drible e passe	Vídeos e vivência prática	Participação nas atividades práticas
P2	Atividade física e saúde	Todas	Conscientização	Fisiologia	Pesquisa	Qualidade
P3	Voleibol	1º Novotec	Iniciação a modalidade esportiva.	Fundamento do vôlei, saque por baixo.	Não sei.	Observação direta, somatória de pontos de participação durante as aulas práticas.
P4	Primeiros Socorros- Conceitos, ação no atendimento	1º anos	Compreender as técnicas e saber utilizar quando necessário, auxiliando no socorro à vítima	Primeiros Socorros no convívio social e esportivo	Apresentação teórica em sala de aula e prática (pátio da Unidade ou quadra)	Os alunos deverão realizar uma pesquisa rápida de empresas que possuem um programa de Ginástica Laboral.
P5	Só penso depois de um mapeamento, mas vou dar um exemplo, RAP	2º ano do ETIM de Administração.	Problematizar os significados do RAP	Sempre surge na aula. Racismo e gênero foram mais relatados	Sempre faço para a aula seguinte. O que surge em uma aula é pensado para a outra. Se houve a necessidade de uma mudança de rota, eu faço.	A partir da relação do que eu proponho (materiais e questionamentos) com o que a turma apresenta. Não tem certo ou errado. Cada posicionamento é problematizado sem a intensão de mudança de comportamento, ou seja, para ampliar e aprofundar o tema, o que isso pode afetar não tenho controle.
P6	Atividade Física	3º Etim	Várias formas de exercícios físicos	Fazer com que os alunos tenham a consciência da	Explicando a funcionalidade de cada exercício	Participação prática, 10.

				importância da atividade física.		
P7	Reflexo, agilidade, concentração e tomada de decisão com movimentação	1º Ensino Médio.	Apresentar domínio na movimentação com destreza, segurança e autonomia.	Atividade de "casa, inquilino e terremoto", formação em trios onde dois formam a casa e o terceiro é o inquilino. Mudar de casa ao sinal do professor, ficando sempre um aluno sem casa.	Aula demonstrativa com orientação constante e incentivo a participação.	Observação direta da participação e desempenho do aluno.
P8	Ginástica Laboral	3º Etim de Administração	Levar o aluno a ter uma qualidade de vida no ambiente de trabalho e ativa fisiologicamente o organismo do trabalhador.	"Exercícios aplicados no ambiente de trabalho. Diminui as faltas dos trabalhadores; Diminui os acidentes de trabalho; Aumenta a produção; O programa de Ginástica Laboral tem um baixo custo de implantação; Os trabalhadores tem mais motivação e entrosamento entre os colegas."	"Prevenir doenças e lesões relacionadas ao trabalho; Diminuir estresse e fadiga; Melhora postura e saúde do trabalhador Melhor autoestima; Concentração e foco; O trabalhador se sente valorizado Permite maior socialização entre os funcionários; Aumenta a facilidade de comunicação."	Os alunos deverão realizar uma pesquisa rápida de empresas que possuem um programa de Ginástica Laboral.
P9	Inclusão	3ª informática para internet.	Vivenciar a deficiência visual na prática	Inclusão através da prática de atividades relacionadas a deficiência visual e a ser guia.	Utilizar venda de TNT para os olhos, com um aluno sendo vendado e outro sendo o guia, determinar trajeto e as dificuldades que a dupla terá que percorrer, após a prática discutir sobre acessibilidade	Discussão sobre as dificuldades e acessibilidade.
P10	Capacidades Físicas	3º ano Integrado de Desenvolvimento de Sistemas.	Cumprimento das tarefas solicitadas	Circuito com 14 estações - 40 segundos por 30 de descanso	Realização de exercícios abdominais, saltos, flexões, sustentação e agilidade	Realização das tarefas propostas
P11	Esporte coletivo voleibol	1º ano	Fazer o voleibol	Retomada de conteúdo das regras	Aula expositiva e dialogada e prática	Observação direta
P12	Avaliação Física	1º ano	Conhecimentos gerais da saúde do corpo	Pesquisas e seminários sobre diversos temas relacionados à saúde e medidas de avaliação realizadas com os alunos.	A sala é dividida em grupos que pesquisam temas relacionados à saúde. Cada grupo apresenta seu conteúdo e depois passamos para formulação da ficha individual do aluno que começa com uma anamnese e depois medidas do corpo, peso, altura, frequência	Essa atividade sempre é muito favorável para a conscientização dos alunos acerca da importância dos alimentos e da atividade física para uma boa saúde.

					cardíaca, pressão arterial e diabetes	
P13	Caça ao Tesouro Digital	1º e 2º ano do ensino médio.	Integrar a turma e através de uma atividade interdisciplinar através da modernização de uma atividade muito utilizada.	Atividade de caça ao tesouro, com pistas através de QR CODE.	Em união com o professor de informática, houve a conversão das pistas do caça ao tesouro em QR Codes para que, através do celular, os alunos possam ler as pistas e "buscar o tesouro"	Foi uma aula integrativa entre turmas, a avaliação se deu através de uma roda de conversa entre alunos e docentes, observando as experiências relatadas.
P14	Basquetebol.	2º Etim Agropecuária	Conhecer o esporte basquetebol, Conhecer as regras e os fundamentos do basquetebol	Regras e fundamentos do basquetebol	Aula expositiva e prática	O aluno será avaliado no conhecimento e aplicação das regras e dos fundamentos do basquetebol, durante um jogo coletivo.
P15	Ginástica e dança.	Ensino médio	Ginástica e Dança	Aulas expositivas, dialogadas e práticas.	Apresentação prática em grupo.	Introdução sobre o assunto - slides. 1 aula
P16	Fundamentos do handebol	2º ano do Ensino Médio (mista)	Levar os alunos ao domínio dos fundamentos de passes, sabendo identificá-los e praticar.	Passes de ombro com uma das mãos; passe picado com uma e duas mãos; passes em pronação lateral e frontal. Todos em deslocamentos na quadra de jogo.	Alunos em formação 2x2 e 3x3, executando ao comando do exercício solicitado, ao término roda de alunos para sanar dúvidas.	Avaliação realizada em conjunto com os alunos visando sanar dificuldades na aula seguinte, sempre ouvindo a opinião dos discentes.
P17	BASQUETEBOL INICIAÇÃO	1º ano do Ensino Médio.	Levar ao conhecimento dos educandos o Basquetebol - passes e dribles.	passes e dribles.	Serão orientados na aula pelo professor a realizar aquecimento com alongamentos e corridas de pequenas distâncias, na sequência dribles com a bola de basquetebol. Segundo momento realizar passes de peito, picado e de ombro.	Prática das atividades em grupo.
P18	Medidas e avaliação	3º integrado de Nutrição	Descobrir as formas e objetivos da avaliação biométrica desde a gestação até a 3ª idade.	Medidas e avaliação, correção postural, peso, altura, percentual de gordura etc.	Realizar testes e comparações entre alunos (as) da mesma faixa etária e explicar as diferenças entre eles.	Testes e comparações das avaliações
P19	Motivação	1ºs anos do Ensino Médio	Ajudar o aluno na compreensão da motivação	Teorias da motivação.	Aula expositiva dialogada	Debate
P20	Basquete	1º ano do ensino médio	Conhecimento teórico e prático do basquetebol	História Técnica Esquema tático	Imagens, vídeos e demonstração prática.	Prática, os alunos devem comunicar para o professor a posição de cada jogador em quadra e o posicionamento de defesa.

P21	Mídia e cultura corporal	2º ano do ensino médio.	Aceitação do seu próprio corpo, e eliminação do Bullying.	Anorexia, Bulimia e Vigorexia	Analisar sua própria escolha de vida.	Autoavaliação, avaliação teórica e debate em sala
P22	Saúde e vida saudável estão diretamente e somente relacionadas a prática de exercícios físicos?	Primeiro ano do Ensino Médio Técnico	Compreensão sobre saúde, vida saudável e visão crítica como cidadão conhecedor de seus direitos.	Teórico Constituição Federal Brasileira e Carta de Ottawa	Contextualizar a saúde na visão da carta de Ottawa e também o tema Saúde no contexto atual fundamentado na Constituição Federal Brasileira. Utilizando abordagem crítica emancipatório.	Formativa.
P23	Práticas corporais de aventura na natureza	Ensino médio	Explorar e identificar diferentes práticas corporais de aventura na natureza e adaptar ao contexto escolar, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental	Corrida de orientação.	Em grupos de 4 alunos (2 meninos e 2 meninas), deverão fazer a leitura do mapa de orientação da corrida de orientação e elaborar a melhor estratégias para chegar até o posto de orientação.	Participação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Dessa forma, as atividades apresentadas não deixam de refletir uma tradição pedagógica no campo dos fundamentos esportivos e de atividades físicas voltadas para a saúde. Há exceções, mas elas atendem a demandas específicas. No geral foi possível registrar três grupos de eixos temáticos: esporte (P1, P3, P14, P16, P17, P20) – seis participantes; atividade física e saúde (P2, P6, P7, P8, P10, P12, P14, P18, P22) – nove participantes; outros: primeiros socorros, RAP, inclusão, caça ao tesouro – integração, ginástica/dança, motivação, mídia e cultura corporal, medidas e avaliação (P4, P5, P9, P13, P15, P19, P21, P23) – oito participantes.

A seguir, o plano de aula apresentado abaixo está vinculado ao exercício proposto por Smyth (1992), segundo as quatro ações da reflexão crítica: descrever (um plano de aula ou as rotinas de trabalho); informar (fundamentos da aula); confrontar (teoria que fundamenta a aula) e reconstruir (o que pode ser feito diferente). Para as ações do descrever foi encontrado:

Quadro 5 - Plano de Aula: As quatro ações da Reflexão Crítica – descrever

Plano de aula			
Professor	Início da aula	Decorrer da aula	Parte final da aula
P1	10 min – chamada e apresentação do conteúdo objetivo: analisar e compreender o conhecimento pre-existente dos alunos sobre o tema.	30 min: pega-pega com drible jogos dos dez passes exercício de passes em duplas (por cima da cabeça, peito e picado)	10 min - discussão sobre quando usar os diferentes tipos de passes beber água e ir ao banheiro
P2	Vivências corporais	Alongamento	Recreativos monitorados
P3	Chamada 5 minutos. Aquecimento, para diminuir o risco de lesões. 2 voltas na quadra e movimentos específicos para as articulações. 10 minutos.	Parte principal, fundamento saque por baixo vôlei, demonstra o movimento, os alunos realizam, o professor corrige, exercícios para o saque. 40 minutos Jogo com adaptação das regras. 35 minutos	Parte final, correção dos erros realizados em aula e alongamento. 10 minutos
P4	Dependendo do conteúdo de 2 a 4 aulas- Primeiros Socorros- Imobilização e Transporte; Compreender a técnica, cuidados e realizar o procedimento de imobilização e transporte	Finalizado a parte teórica, uso da maca da Unidade Escolar; improvisação de talas com caixa de papelão, fitas para imobilizar. Realizar o procedimento na prática. tempo de 1 a 2 aulas.	tempo: 1 a 2 aulas; Primeiros Socorros- Imobilização e Transporte; Compreender a técnica, aplicar de forma correta para realizar tanto no ambiente escolar quanto no convívio familiar.
P5	Não me preocupo com o tempo, me preocupo com o registro dos conteúdos que surgem na aula para depois ampliar e aprofundar.	Não me preocupo com o tempo, me preocupo com o registro dos conteúdos que surgem na aula para depois ampliar e aprofundar.	Quando percebo que a problematização não tem mais efeito, eu fecho.
P6	10 minutos explicando como funciona os exercícios e sua importância	Os exercícios físicos tempo de duração 12 minutos	5 minutos de volta a calma
P7	10 minutos. Alongamento e concentração.	10 minutos. Alongamento e concentração.	10 minutos. Concentração com percepção visual e auditiva sentados em círculo. Descanso.
P8	Essa aula eu dividi em 10 partes, nessa parte o aluno vai realizar uma leitura rápida e depois entraremos com atividades práticas.	No início da aula o aluno faz a leitura 10' min, depois realizaremos um debate do assunto 15' min a parte final nós realizaremos uns exercícios de laboral	Será realizada uma dinâmica com os alunos sobre a aula
P9	20 min de introdução.	30 min de parte prática.	50 min de devolutiva e discussão
P10	5 a 7 minutos -explicação sobre as atividades	30 a 40 minutos realização das atividades propostas	Conversa sobre as dificuldades e facilidades encontradas nos exercícios propostos; como avaliavam o próprio condicionamento físico
P11	20 minutos, regras do esporte coletivo voleibol, orientação	20 minutos, prática, fazer acontecer o esporte	10 minutos, alongamento corporal, relaxamento e volta a calma
P12	Uma aula, explicação de temas relacionados à saúde, objetivo de conscientizar os alunos quanto a atenção que devem dedicar ao próprio corpo (alimentação, exercícios físicos).	Os alunos realizam o preenchimento da ficha de avaliação física.	Roda de conversa sobre as percepções dos alunos.
P13	15 minutos Explicação, montagem de equipes	Busca do "tesouro" utilizando as pistas em QRCode 55 minutos	Roda de conversa para avaliação 30 Minutos
P14	Aquecimento: batida de bola na quadra.	Passes e arremessos estáticos	Coletivo adaptado, sem andar com a bola.
P15	Introdução sobre o assunto - slides. 1 aula	Aula prática de ginástica e Dança. 30 minutos	Alongamento e roda de conversa.
P16	Alongamento dos membros a serem exigidos na aula prática com objetivo de preparar para o desafio do novo. 5 a 8 minutos	Alunos em formação mista em colunas 2a2 e 3a3 deslocando-se na vertical da quadra, após a orientação do professor, realizando os tipos de passes solicitados sendo do fácil ou simples para os movimentos mais complexos. Duração de 30 a 35 minutos.	Exercícios de relaxamento para a volta a calma, roda de alunos para recompor e discutir o conteúdo trabalhado. 5 a 8 minutos
P17	Análise da participação e entrega do solicitado.	Serão orientados na aula pelo professor a realizar aquecimento com alongamentos e corridas de pequenas distâncias, na sequência dribles com a bola de basquetebol.	Serão orientados na aula pelo professor a realizar aquecimento com alongamentos e corridas de pequenas distâncias, na sequência dribles com a bola de basquetebol.

		Segundo momento realizar passes de peito, picado e de ombro.	Segundo momento realizar passes de peito, picado e de ombro.
P18	Explicação do conteúdo, demonstrações das avaliações e prática.	Avaliações	Resultados e discussões das avaliações
P19	Por se tratar de uma aula dialogada, não temos preocupação com o tempo e sim em alcançar os objetivos propostos a partir das angústias e provocações dos alunos.	Por se tratar de uma aula dialogada, não temos preocupação com o tempo e sim em alcançar os objetivos propostos a partir das angústias e provocações dos alunos	Por se tratar de uma aula dialogada, não temos preocupação com o tempo e sim em alcançar os objetivos propostos a partir das angústias e provocações dos alunos
P20	No início da aula explico o que vai ser trabalhosa no dia. Objetivo e vivenciar e compreender fundamentos e técnicas do basquete.	Vivenciar as partes que compõe um jogo de basquete. Exemplo: fundamento e posicionamento.	Objetivo e vivenciar e entender.
P21	Pesquisa sobre o tema, correção de caderno.	Apresentação do conteúdo do que teve conhecimento sobre o tema.	Roda de debate sobre o tema.
P22	15 minutos para apresentação dos conteúdos e contextualização.	20 minutos Debate e reflexões críticas sobre nosso papel como cidadão e a criticidade, relevância e importância do tema para nossa realidade atual.	15 minutos - Breve considerações, e registro manuscrito do conteúdo abordado na visão do aluno.
P23	1. Tempo: 15 minutos 2. Conteúdo: conceito de práticas corporais de aventura na natureza, conceito de alongamento e aquecimento, leitura de mapas e localizações geográficas, práticas de corrida. 3. Objetivo: identificar diferentes práticas corporais de aventura na natureza	Tempo: 20 minutos Desenvolvimento da aula: em grupos elaborar a corrida de orientação em terrenos diversos Objetivos: Elaborar e reconhecer a prática corporal de aventura na natureza.	Tempo: 15 minutos Conteúdos: Breve Relatos de experiências dos grupos, apontando as dificuldades encontradas e os conhecimentos adquiridos com a atividade. Objetivo: relatar as experiências adquiridas com a atividade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Da descrição sintética do plano de aula, segue uma tradição pedagógica na área vinculado a uma parte inicial, uma parte principal e uma parte final com relação à aula, organizando-a por tempos vinculados a estas partes ou apenas mencionando as três etapas da aula (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P18, P21, P22, P23); enquanto que, em alguns casos, esta divisão não fica clara (P2, P5, P17, P19, P20). Porém, nem todos os professores seguem este mesmo roteiro, havendo alguns que buscam ir além do que usualmente tem sido trabalhado (P4, P12).

Neste exercício, para além do esquema de aula apresentado, o desafio está nas três partes, que se seguem:

Quadro 6- Plano de Aula: As quatro ações da Reflexão Crítica – informar, confrontar, reconstruir

As ações da Reflexão Crítica			
Professor	2º Informar	3º Confrontar	4º Reconstruir
P1	Ensino do Basquetebol	Fui atleta de basquetebol e tenho facilidade para ensinar a modalidade	Poderia solicitar que os alunos pesquisem os diferentes tipos de passes e pedir que eles apresentem momentos e exercícios para ensiná-los aos alunos.
P2	PTD	Faculdade	Não precisa
P3	Avaliação Diagnóstica, para ter um ponto de partida, perguntar quem já jogou e se conhecem as regras exemplificadas, os fundamentos.	Adaptei o que aprendi na faculdade, com o que dava certo ou errado com outras turmas e pesquisas na internet.	Vou adaptando de acordo com o que os alunos falam, se foi pouco tempo de jogo, faço uma aula só de jogo, se os exercícios foram fáceis aumento o grau de dificuldade, velocidade ou frequência do movimento.

P4	A maioria da população brasileira não sabe como proceder em situações de socorro, e vemos o quanto agrava a situação da vítima com a demora ou má conduta da pessoa que está socorrendo. Com este pensamento, as aulas foram em confronto a este problema.	Em situações de aulas, ocorreram acidentes, e o momento as vezes incapacita a ação do aluno. Com este conhecimento, o aluno terá como auxiliar tanto o professor ou socorrista quando não estiver em outro ambiente fora da escola.	Melhorar sempre e inovar nas ações de ensino junto aos alunos.
P5	O mapeamento e os princípios que pautam minha aula.	O currículo que me atravessa neste momento é o currículo culturalmente orientado que está atravessado por teorias pós críticas.	Todas as aulas são diferentes. Já são outras problematizações entre outros pontos relevantes. Desta forma, a palavra que penso é mudança de rota a partir do registro em aula.
P6	Conhecimento na parte de treinamento funcional e alguns métodos de treinamento	Através de estudos e antes foi trabalhado as formas de avaliação corporal	Ter colocado mais alguns exercícios
P7	A necessidade de trabalhar a alegria, o dinamismo e a competição saudável entre os alunos.	Aprecio as atividades com ordem de comando. Os alunos gostam e se concentram para isso. No final, todos saem contentes e o objetivo da aula realizado.	Dar autonomia para um aluno (líder) ficar no comando da atividade principal e ficar somente observando o desenrolar da aula.
P8	A minha aula foi fundamentada para que o aluno tenha consciência do seu próprio corpo no serviço assim ele vai poder ter uma qualidade de vida melhor	Sempre quero que meus alunos saiam com uma consciência da busca uma qualidade de vida melhor	Se tivesse melhores incentivos dos alunos em outros anos da própria Educação Física.
P9	Acessibilidade, paraolimpíada	Vivenciar as dificuldades dos PNE	Utilizar outras deficiências.
P10	Conhecendo o corpo e seus limites.	Proposta desenvolvimentista	Propor que os alunos tragam exercícios que conhecem e possam ser aplicados em um próximo circuito ou atividade
P11	A contextualização na prática	A contextualização na prática	Não apresento.
P12	Perceber que os alunos estão vivendo muitas vezes sem a real atenção para questões importantes como a própria alimentação e saúde física.	Saúde, corpo e movimento.	Usando diversas estratégias de informações de conteúdo: seminários, palestras, debates etc.
P13	A utilização de meios tecnológicos em atividades tradicionais, mostrando que é possível uma nova visão educacional.	Observando as necessidades de compreender o aluno e suas visões de mundo.	Poderia fazer as atividades por turmas ao invés de miscigenar, todavia, não era esse o objetivo.
P14	O conhecimento do esporte, as regras e o jogo propriamente dito	Foram anos de experiência e estudos. O conhecimento prático de como o aluno é apresentado a um esporte novo para ele.	Não acredito que tenha outro jeito, diante da diversidade escolar e aos dois anos de Pandemia, onde nossos alunos tiveram aulas on-line.
P15	A prática	Minhas experiências.	Intensificar a prática.
P16	Levar o conhecimento do esporte handebol através da prática de seus fundamentos	Sempre busquei estudar os vários autores e elaborar apostilas para facilitar o aprendizado aos alunos.	Demonstrando através de vídeos o trabalho a ser realizado na prática antes de ir para a quadra
P17	A perspectiva do aprendizado do basquetebol/fundamentos.	Segue descritivo acima.	Segue descritivo acima.
P18	Obesidade, subnutrição, biótipo corporal e doenças relacionadas a alimentação	Vivências práticas e discussões diárias.	Não sei responder
P19	Falta de clareza no significado de motivação. Levando em consideração a Ciência e não o senso comum referente ao tema.	Experiência	Aceitando os erros do passado, principalmente utilizando a Ciência como alicerce
P20	Esporte coletivo previsto no PTD.	Alguns alunos têm uma boa vivência no esporte, mas uma grande parte não sabe o que fazer na quadra quando o jogo começa. Explicando parte por parte, mesmo os alunos sem habilidade e grande coordenação já consegue jogar o esporte apenas porque entendeu como funciona o jogo.	Por anos tentei só fazer vivência mais lúdicas dos esportes e acho que dessa maneira mais de 90% dos alunos ficam satisfeito e com conhecimento na modalidade. Não sei responder.
P21	Refletir que todos nós temos algo para mudar.	Tantos jovens sofrendo pelo que a mídia impõe.	Refletir que todos nós temos mais pontos positivos que negativos e somos especiais do jeito que somos.
P22	Carta de Ottawa e Constituição Federal Brasileira	Abordagem crítico emancipatória.	Aplicar uma avaliação diagnóstica em primeiro plano e depois iniciar com as adequações necessárias para atender a demanda.
P23	Os conhecimentos que eu me apropriei sobre as práticas corporais de aventura na natureza, a introdução sobre o tema, a literatura de mapas de orientação, o conhecimento de corrida e o cross.	Algumas vivências e cursos sobre práticas corporais de aventura na natureza realizado ao longo da carreira docente e o próprio constructo esportivo de corridas, cross, já vivenciado ao longo da vida social e esportiva.	Para reconstruir, seria possível realizar a mesma atividade com os mesmos objetivos, mas, em um local mais estruturado e urbanizado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Nesta parte do plano de aula, buscou-se anotar quais eram os participantes que tinham consciência de que o seu plano de aula não era desprovido de uma fundamentação teórica ou do corpo de conhecimentos que lhe dá sustentação e ou que serve de referência. Assim, observou-se que os participantes (P3, P5, P6, P10, P12, P16, P22, P23) apresentaram uma relação daquilo que os orienta. Da mesma forma que os participantes (P2, P11, P14, P15, P17, P18, P19, P20) trabalham a prática da disciplina sem apresentar uma fundamentação mais descritiva, enquanto que outros vão citar a experiência ou o fato de terem sido atletas como norte (P1, P14, P19).

4.3.3 O Corpo

Com relação à questão do corpo, enquanto posicionamento, os participantes comunicam-se em pé e sentados. Ora utilizam configurações, estratégias, que envolvem o círculo, carteiras em fileira; bem como a comunicação pode ser visual ou oral, isto é, pelo posicionamento do professor; e ora utilizam-se da autoridade do cargo e da função, havendo também quem se utilize de uma configuração de sala de aula mais livre.

Quadro 7- O Corpo: Posicionamento

Como você posiciona o seu corpo na hora das explicações			
Professor	Início da aula	Decorrer da aula	Parte final da aula
P1	No início da aula eu me sento para realizar a chamada e os alunos ficam em seus lugares, alguns prestando atenção e alguns conversando. Quando a conversa me atrapalha eu chamo a atenção.	Durante a aula, fico o tempo todo em pé, ando pelo ambiente observando a participação dos alunos, no momento que explico a atividade gosto de demonstrar e muitas vezes utilizo os alunos para me ajudar, se no local eu tenho uma lousa também utilizo desenhos para explicar da melhor maneira, gosto de brincar com os alunos para tornar-se um ambiente de aprendizagem prazeroso	No final da aula permaneço em pé e muitas vezes deixo os alunos a vontade (se querem sentar ou ficar em pé, eles decidem).
P2	Forma circular.	Livre.	Livre.
P3	Depende da turma, mas geralmente estou em pé passando os comandos, brincando sobre algo que vi ou sobre o dia e corrigindo.	Feedback mais individualizado, falo baixo para o aluno.	Junto, todo mundo próximo ao portão de saída, fico em pé e demonstro.
P4	Fico em pé (quadra ou sala); alunos (sala - sentados; quadra- dependendo do assunto- em pé ou sentados)	Explicação alternando em pé ou sentado (professor); alunos em sala sentados; em quadra- sentados ou em pé, dependendo do conteúdo trabalhado (esportes; alongamentos)	Idem a pergunta anterior;
P5	Depende. sentado, em pé, depende muito;	Depende. sentado, em pé, depende muito. A maioria das vezes em pé.	Em pé.
P6	Explico em pé, gosto de brincar explicando, eles têm um	Eles ficam em pé. E eu falo bastante.	Eles se sentam.

	entendimento melhor, a aula fica mais leve, falo pausadamente e gesticulo bastante, quando estou explicando em determinada ação eles ficam em pé ou sentado e prestam bastante atenção		
P7	Na sala de aula sempre na frente no sentido contrário aos alunos sempre em pé. Na quadra gosto do círculo em no centro e faço parte dele, nunca fico no centro do círculo. Uso muito os gestos com os braços e as mãos para poder reunir, para separar, para formar círculos.	Quando quero silêncio demonstro com o dedo indicador na boca. Falo sempre alto (muito alto)	Uso muito o pedido de "tempo" com as mãos. Faço um acordo no início do ano lembrando que toda hora que pedir "tempo" ficarem atentos a solicitação.
P8	Os alunos sentados nas carteiras e prestando atenção na aula.	Já na quadra em pé ou na arquibancada sentados.	Em forma de roda expondo suas dificuldades e facilidades na aula.
P9	Em pé, na frente da sala, fala vagarosa, interagir e os alunos permanecem sentados até serem indagados.	Quando na quadra me posiciono de acordo com a atividade, geralmente acompanhando de perto os exercícios.	Em pé ou sentado em círculo com os alunos para discutir e devolver.
P10	Estamos num momento difícil, na maioria das vezes lanço a proposta e começamos as atividades.	Muitas vezes faço o alongamento, sempre procuro demonstrar alguns fundamentos, acertar posicionamento.	Chamada, vou soltando aos poucos as classes são numerosas, nosso espaço é pequeno, banheiros e corredor no caso.
P11	Entro na sala caminhando, cumprimento os com bom dia e vou até o notebook para fazer a chamada.	Faço as ações descrita nas perguntas anteriores.	Faço as ações descrita nas perguntas anteriores.
P12	Fico em pé, gesticulo, caminho pela sala.	Me sento para ouvi-los ou assisti-los.	Me levanto e encerro a aula.
P13	Em pé, com muita gesticulação, mudanças de tom de voz.	Movimentação para sanar dúvidas e estar presente nas situações adversas.	Em mesma posição que os alunos. Ex: se sentados em círculo, sento-me junto.
P14	Sempre fico em pé, em um local onde todos os alunos possam me ver e escutar. Geralmente coloco os sentados em círculo ou em U, no meio da quadra.	Fico sempre próximo do local da atividade. Por exemplo na bandeja, fico próximo ao garrafão para corrigir possíveis erros ou falhas.	No meio da quadra, com os alunos sentados em círculo ou em U.
P15	Fico em pé e falo de forma clara. Os alunos sentados ou em pé	Fico em pé e orientando.	Em pé
P16	Alunos em círculos, professor ombro a ombro com os alunos, em pé, falando de forma normal sem alterar a voz e pedindo sempre que necessário a atenção.	Posicionamento sempre de forma a ser ouvido por todos e se necessário parar a aula e refazer as explicações	Novamente em círculos, mas agora todos sentados e discutindo o conteúdo da aula.
P17	Em pé, sempre de frente aos alunos.	Em pé, sempre de frente aos alunos.	Em pé, sempre de frente aos alunos.
P18	Em pé, gesticulando e interagindo com a turma	Mesma resposta anterior	Mesma resposta anterior
P19	Sempre de acordo com o objetivo a ser cumprido com a realização da fala e apontamentos.	Sempre de acordo com o objetivo a ser cumprido com a realização da fala e apontamentos.	Sempre de acordo com o objetivo a ser cumprido com a realização da fala e apontamentos.
P20	Sempre em pé, as vezes gesticulando ou demonstrando, a maioria dos alunos prestam bastante atenção na hora da explicação.	A maioria fica focado na prática	Geralmente não querem ir embora
P21	Em pé, todos estão descansados, procuro deixar a aula leve, as vezes brinco, isso faz com que eles lembrem de detalhes na hora de uma possível avaliação.	Sempre falando algo específico.	Sentados, todos já hidratados, explicada a atividade e sempre retomando algum detalhe na própria aula.
P22	Prefiro me manter em pé no início para apresentação do conteúdo.	Me mantenho em pé, porém circulo entre os alunos.	Me mantenho em pé, mas afastado para dar a chance de alguém falar e caso queiram podem usar até o microfone (eles gostam).
P23	Me posiciono a frente, em pé, aguardo o silêncio, me sento e faço a chamada em tom firme e ofereço as considerações iniciais da aula de pé e exemplificando no quadro algumas informações importantes.	De pé, me posiciono a frente dos alunos em círculo, ofereço as instruções sobre a atividade e fico atendo as execuções oferecendo dicas verbais importantes para a execução.	De pé em frente aos alunos, finalizo a aula e elogio a participação de todos e todas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No geral, observa-se que a aula nas etapas de início, meio e fim percorrem o seu esquema, sendo que o posicionamento adotado pelos participantes pode modificar-se de uma etapa da aula para a outra.

Na etapa do INÍCIO DA AULA, foram registradas duas situações, uma indicando apenas a posição corporal e a outra que indicou a posição corporal acrescida de sua ação. Com relação, apenas, à posição corporal, foi assinalado que os participantes ficam em pé, sentados ou círculo (P2, P4, P5, P11, P14, P17, P22):

Fico em pé (quadra ou sala); alunos (sala - sentados; quadra- dependendo do assunto- em pé ou sentados). (Participante P4)

Sempre fico em pé, em um local onde todos os alunos possam me ver e escutar. Geralmente coloco-os sentados em círculo ou em U, no meio da quadra. (Participante P14).

Mas dois participantes (P10, P19) ficaram indefinidos:

Estamos num momento difícil, na maioria das vezes lanço a proposta e começamos as atividades. (Participante P10)

Sempre de acordo com o objetivo a ser cumprido com a realização da fala e apontamentos. (Participante P19).

No entanto, quando envolve a questão do corpo e a sua ação observam-se três situações peculiares: o aparecimento de gestos e movimentos (P3, P7, P8, P12, P13, P18, P20, P21):

Na sala de aula sempre na frente no sentido contrário aos alunos sempre em pé. Na quadra gosto do círculo em no centro e faço parte dele, nunca fico no centro do círculo. Uso muito os gestos com os braços e as mãos para poder reunir, para separar, para formar círculos. (Participante P14).

Em pé, gesticulando e interagindo com a turma. (Participante 18).

O aparecimento da voz (P13, P15, P16, P23):

Em pé, com muita gesticulação, mudanças de tom de voz. (Participante P13).

Me posiciono a frente, em pé, aguardo o silêncio, me sento e faço a chamada em tom firme e ofereço as considerações iniciais da aula de pé e exemplificando no quadro algumas informações importantes. (Participante P23).

O posicionamento dos alunos na aula (P1, P6, P9, P20):

No início da aula eu me sento para realizar a chamada e os alunos ficam em seus lugares, alguns prestando atenção e alguns conversando. Quando a conversa me atrapalha eu chamo a atenção. (Participante P1).

Explico em pé, gosto de brincar explicando, eles têm um entendimento melhor, a aula fica mais leve, falo pausadamente e gestículo bastante, quando estou explicando em determinada ação eles ficam em pé ou sentado e prestam bastante atenção (Participante P6).

Em relação à etapa DECORRER DA AULA, foram observadas três ações: uma que falta clareza quanto ao enunciado - indefinida; uma segunda em que se focaliza uma ação corporal no espaço: sentado ou em pé; e uma terceira que apresenta uma ação com foco na interação, comunicação e expressão corporal.

A ação corporal indefinida aparece com os participantes (P2, P10, P19, P20, P21) nos seguintes posicionamentos:

Livre. (Participante 2)

Muitas vezes faço o alongamento, sempre procuro demonstrar alguns fundamentos, acertar posicionamento. (Participante 19)

Porém, o participante P19 utilizou o mesmo excerto para as três etapas do plano de aula, bem como não explicita a forma como ele distribui os alunos no espaço e a posição que assume na aula em termos de comunicação, interação ou expressão corporal.

No tocante à ação corporal no espaço de aula, os participantes (P4, P5, P11, P14, P17, P22) referem-se a ela ao se posicionarem que na aula ficam em pé, sentados, em círculo, em roda:

Explicação alternando em pé ou sentado (professor); alunos em sala sentados; em quadra - sentados ou em pé, dependendo do conteúdo trabalhado (esportes; alongamentos). (Participante 4)

Me mantenho em pé, porém circulo entre os alunos. (Participante 22)

Por fim, a ação corporal que envolve uma atenção à comunicação (voz), à interação ou à expressão corporal. Entre os participantes (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P15, P16, P18, P20, P21, P23) a expressão corporal foi utilizada em situações:

Durante a aula fico o tempo todo em pé, ando pelo ambiente

observando a participação dos alunos, no momento que explico a atividade gosto de demonstrar e muitas vezes utilizo os alunos para me ajudar, se no local eu tenho uma lousa também utilizo desenhos para explicar da melhor maneira, gosto de brincar com os alunos para tornar-se um ambiente de aprendizagem prazeroso. (Participante 1)

Em pé, gesticulando e interagindo com a turma. (Participante 7)

Quando quero silêncio demonstro com o dedo indicador na boca. Falo sempre alto (muito alto). (Participante 18)

No que se refere à etapa da PARTE FINAL DA AULA, as descrições apontaram para três situações: a primeira, em que se organiza o grupo em pé ou sentado para finalizar a aula; a segunda, não apresenta clareza quanto à ação, ficando, às vezes, em aberto; e a terceira, na qual se utiliza de forma intencional de estratégias de comunicação, interação e de dar voz aos estudantes.

Na primeira situação, os participantes (P4, P5, P6, P12, P13, P15) manifestaram que, nesta parte da aula, utilizam:

Em pé. (Participante 5)

Me levanto e encerro a aula. (Participante 12)

Com relação à segunda situação, os participantes (P2, P3, P11, P19, P20) não manifestaram com clareza o que, de fato, fazem com o corpo:

Junto, todo mundo próximo ao portão de saída, fico em pé e demonstro. (Participante 3)

Geralmente não querem ir embora. (Participante 20)

No que diz respeito à terceira situação, os participantes (P1, P7, P8, P9, P10, P16, P17, P18, P21, P22, P23) forneceram maiores informação com relação ao corpo no que se refere à comunicação, verbalização, interação e voz dos estudantes:

Em pé ou sentado em círculo com os alunos para discutir e devolver. (Participante 8)

Novamente em círculos, mas agora todos sentados e discutindo o conteúdo da aula. (Participante 16)

Com este item, finaliza-se a última parte deste tópico em que o corpo, enquanto representação de histórias passadas e de esquemas de ação, reproduziu processos de socialização (Lahire, 2016) de práticas encontradas na educação física, assim como de um *habitus* social, trazendo algumas nuances da *hexis* corporal.

4.3.4 A Postura

Algumas representações expostas no quadro anterior, também habitam este novo quadro com relação à postura, pois esta acontece sempre que um fato estranho ou fora de contexto invade a sala de aula.

Quadro 8- Postura: Atitudes tomadas na Aula

As atitudes que utiliza ou postura que se toma em cada parte da aula no que se refere: indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação e ou outro.					
Professor	Antes	Início	Durante	Final	Após
P1	Chamo a atenção do aluno que está com indisciplina	Quando estou na sala de aula realizando alguma explicação e algum aluno está conversando ou atrapalhando, fico em silêncio e normalmente os próprios alunos já chamam a atenção da pessoa que estava atrapalhando.	No decorrer da aula se vejo que é um caso isolado, enquanto os alunos estão realizando a atividade e tem um aluno atrapalhando, chamo esse aluno e solicito que não atrapalhe, caso persista ou haja qualquer tipo de falta de respeito, solicito que algum aluno chame a coordenação	Na parte final da aula utilizo o mesmo procedimento de algum aluno está atrapalhando, fico em silêncio para que ele perceba e assim continuo a aula.	Muitas vezes se houve algo de indisciplina ou algum aluno que persistiu em atrapalhar a aula, comunico a coordenação para que estejam cientes do ocorrido e registro no NSA.
P2	Conversa	Conversa	Conversa	Conversa	Não
P3	Depende do número de alunos, espaço, material, vou pensando em quantas colunas, quantos times, quantos exercícios.	Mais livre, só falo mais alto se não estão prestando atenção, se acontecer com frequência posso perguntar para o aluno que está conversando ou atrapalhando se ele entendeu o que é para fazer.	Falo as posturas que não gostei, tipo pessoal durante a aula não fique conversando ou fazendo isso ou aquilo, se continuar peço para conversar depois da aula com o aluno, se não adiantar faço uma ocorrência	Mesma resposta da C.	Mesma resposta da C.
P4	Informo os procedimentos e quais atitudes poderão ser penalizadas, tanto como solicitação para parar, sair da aula, registrando a ocorrência, para solicitação para parar com a atitude.	Converso com o aluno em particular se possível, informo a coordenação sobre o ocorrido se necessário. Posição do aluno dependendo do local e conteúdo aplicado (sala de aula ou quadra)	Chamo a atenção; se este ou grupo continuam, para a atividade. Solicito a saída da aula, chamo a coordenação, converso em particular; registro a ocorrência.	Tento a conversa com o aluno que causou o problema, se possível. Converso com o grupo em geral sobre tais atitudes e comportamento.	As vezes sim e não, dependendo da ocorrência. Para não gerar discussões desnecessárias.
P5	Como disse em outras questões. Sempre converso muito com a turma. Depende do que é indisciplina. Vejo que a conversa não seja uma indisciplina, pode ser outras coisas, e se isso não atrapalha continuo. Caso eu veja que isso passe de certo limite eu peço a	Como disse anteriormente. Penso que se escuto e tenho uma relação próxima ao corpo discente a probabilidade de isso ocorrer, é quase nula. Se ocorrer os colegas o fazem.	Como disse anteriormente. Penso que se escuto e tenho uma relação próxima ao corpo discente a probabilidade de isso ocorrer é quase nula. Se ocorrer os colegas o fazem.	Como disse anteriormente. Penso que se escuto e tenho uma relação próxima ao corpo discente a probabilidade de isso ocorrer é quase nula. Se ocorrer os colegas o fazem.	Se isso ocorrer, que é difícil por conta de toda a ação pedagógica que construo de forma coletiva e democrática, ou falo novamente com quem fez ou para a próxima aula debato em sala sobre o ocorrido.

	colaboração e eles param.				
P6	Nada de celular na aula.	No caso de indisciplina chamo a atenção imediato e peço que preste atenção ou vou levar na coordenação.	Chego perto e pergunto qual o problema, mas em pessoa próximo ao aluno.	Caso o aluno continue com indisciplina peço que o aluno sente	Sim. Faço anotações do aluno por comportamento com indisciplina
P7	Uso muito em forma de brincadeira e para chamar a atenção para minha pessoa a palavra "foca em mim". Eles acham graça e dão a atenção. Não tenho aluno indisciplinado, muito raro. No início do ano combino as atitudes como: uso do celular, pedido de tomar água, ir ao banheiro. Funciona bem esse acordo.	Chego perto do aluno e digo a ele para focar na aula. Para ele cumprir com a obrigação dele, pois estou tentando fazer a minha parte. Deixo isso bem claro.	Falo de onde estou mesmo, pois já foi tudo combinado.	Muitas vezes no final, peço para o aluno que de alguma forma atrapalhou a aula para ficar para uma conversa e dispenso os demais.	Raramente aponto o aluno por causa da atitude. Chamo a atenção de forma geral o que acaba os alunos concluindo para quem estou falando e o motivo da minha fala.
P8	Fazer um acordo com os alunos de como vai funcionar a aula	Sempre chamado os alunos por nome e pedindo a sua atenção no conteúdo da aula	Sempre chamo o aluno de onde estou, se for recorrente vou até ele.	Sempre sentado, e pergunto se a atitude dele estava certa.	Sim, pergunto se gostaram daquele conteúdo e o que poderíamos melhorar para próxima aula.
P9	Inicialmente diálogo.	Os alunos na quadra ficam em pé, esperando as ações práticas, se necessário conversas individuais.	Geralmente chamo atenção individualmente quando na quadra, em sala de aula é de forma geral ou específica	Alunos próximos um dos outros para que prestem atenção nas orientações	Não, finalizo a aula com preparação para a próxima.
P10	Leitura e preparação das atividades	Depende o momento, o que aconteceu.	Depende o momento, o que aconteceu.	Depende o momento, o que aconteceu.	Depende o momento, o que aconteceu.
P11	Peço atenção a chamada e as orientações.	Peço atenção e converso.	Converso.	Converso.	Pergunto se gostaram e o que gostariam para a próxima aula.
P12	Chamo a atenção da sala no geral sem apontar diretamente, em casos sérios chamo para conversar.	Idem a anterior.	Idem a anterior.	Idem a anterior.	As vezes peço uma atividade de reflexão relacionada ao tema.
P13	Verbalização ou realização de sons que chame atenção como palmas, pequenos assopros no apito, para pedir que se organizem.	Paro a aula, vou até os alunos que estão causando tais atitudes. Não concordo com exposição de pequenos grupos ou indivíduos ao restante.	Paro a aula, vou até os alunos que estão causando tais atitudes. Não concordo com exposição de pequenos grupos ou indivíduos ao restante.	No fechamento geralmente fico próximo e geralmente chamo o aluno para exemplificar seu aprendizado, buscando não expor, mas que ele reflita sobre o que aprendeu.	Sempre no início da aula seguinte, há apontamentos sobre a aula anterior.
P14	No início do ano, faço uma explanação de como iremos trabalhar durante o ano letivo; do respeito ao próximo, do respeito ao professor e ambiente em que estamos. Falo sobre a importância da	Na quadra! No início da aula, procuro chamar a atenção de todos para a explicação. Não tenho problemas de indisciplinas. Minha escola é muito tranquila e os alunos me conhecem. Respeito e educação acima de	Converso com o aluno. Paro a explicação e espero que ele termine de conversar, ou de fazer o que está tirando a sua atenção. Depois continuo do mesmo jeito. A aula não é punitiva. Precisa ser prazerosa, dinâmica, e tento proporcionar isso aos alunos.	Converso com o aluno e oriento sobre a sua atitude, convido-o para uma reflexão.	Sempre! Conversamos e discutimos sobre a aula e sua dinâmica, seu desenrolar, as dificuldades e o que podemos melhorar.

	roupa adequada para as nossas aulas e a postura que esperamos de cada um.	tudo. Passo confiança para eles e acredito no potencial de cada um. Quando acontece algo, é muito superficial, e chamo o aluno para conversar a sós, longe dos demais, para não servir de motivos de chacotas ou deboche.			
P15	Paro a aula e chamo a atenção ou chamo o aluno.	Em fileira ou círculo	Chamo o aluno, mas depende da situação.	Chamo o aluno.	Sim, converso e faço uma reflexão com a turma.
P16	Sempre comentar o conteúdo que será trabalhado e falar a respeito da necessidade do bom relacionamento e se necessário chamar a atenção de aluno, retirá-lo para falar a parte.	Como já descrito no início, em círculos em pé e se a indisciplina for grave busco o auxílio da Orientação Educacional para solucionar de forma particular.	Sempre buscando falar à parte a não ser que seja um grupo, então formamos um círculo e falamos no geral com todos.	Como descrito acima, ao término, sentados em círculo, levar os alunos a repensar as atitudes e pedindo para que não julguem as atitudes dos amigos.	Se indisciplina, fazemos anotações e levamos ao conhecimento da Orientação Pedagógica.
P17	Muito difícil ocorrer, pois deixo as regras bem estabelecidas no início do ano em minha apresentação.	Resolvo em quadra mesmo com muito diálogo, faço uma "assembleia" com a participação dos alunos para ajudar no problema.	Se fugir ao meu controle, encaminho o aluno a coordenação.	Muito diálogo, roda de conversa.	Sempre procuro ouvir os alunos e deixo claro que minha atitude está relacionada ao ocorrido, faço sempre uma observação em relação a aula anterior, como foram e como agiram nessa.
P18	Interrompe a explicação e chama a atenção do aluno em desatenção ou indisciplina.	Mesma resposta anterior.	Mesma resposta anterior.	Mesma resposta anterior.	Quando necessário retomo às atitudes para que não se repita.
P19	Explicações, com exemplos de situações do cotidiano.	Explicações, com exemplos de situações do cotidiano.	Explicações, com exemplos de situações do cotidiano.	Explicações, com exemplos de situações do cotidiano.	Caso necessário. Explicações, com exemplos de situações do cotidiano.
P20	Eu sempre espero todos chegarem na aula para dar a explicação, as vezes algumas pessoas demoram para chegar na quadra (geralmente o 1º ano que ainda não está acostumado com a dinâmica da escola que tem vestiário). Converso sobre o caso e sigo a aula. Quando algum aluno está disperso ou fazendo outra coisa, eu o espero concluir para continuar a aula.	Espero eles se acalmarem ou dou a palavra para ele.	Paro tudo e converso.	Mesma da anterior.	Sim.
P21	Sempre explico como serão as aulas, com um tom de voz firme, isso faz que os alunos entendam que sou autoridade em sala.	Será chamada atenção, caso continue peço que se retire da aula.	Idem a questão B.	Idem a questão B.	Sim, comunicação direta para coordenação e direção.
P22	Geralmente a primeira vez eu	Se houver resistência eu me	Caso nada disso funcione, neste caso	Os alunos em minhas aulas	Caso eu veja que eles se enquadram e

	costumo avisar e solicito para prestarem atenção e parar a conversa paralela.	aproximo dos que estão conversando as vezes toco neles para verem que eu já percebi que estão ali.	faço uma reflexão com todos do porquê fazemos o que fazemos. Qual o nosso intuito em realizar uma prova passar por um crivo, entrar em umas das escolas mais desejadas para não se dedicar, sabe tirar a chance de outra pessoa estudar na ETEC. Geralmente tem funcionado, pois faço isso em geral sempre com um tom de voz mais potente, o que chama atenção de todos, pois minha personalidade é mais calma.	ficam livres, não precisam solicitar para irem ao banheiro ou beber água. Dependendo da perturbação, mas até hoje não coloquei aluno para fora da quadra ou sala por perturbação.	participaram da aula eu até peço desculpas, caso tenha excedido e aviso que não era a intenção ficar chamando atenção de aluno no Ensino Médio. Devemos amadurecer para nossa emancipação.
P23	Se porventura acontecer alguma atitude de indisciplina, aguardo em silêncio, em pé até a sala se acalmar. Na sequência, comento as atitudes e sigo com a aula.	Se acontecer, converso separadamente com os alunos e em seguida sigo com a aula.	No decorrer, chamo a atenção de maneira isolada e sigo com a aula, até para não atrapalhar o desenvolvimento dos demais.	Na parte final, como já estão em círculo, procuro falar firme e esclarecer que situações de indisciplina não podem ocorrer na aula, pois atrapalha.	Sim. Sempre faço apontamentos para que atitudes de indisciplina não venham a ocorrer. Se persistir, marco para conversar com o (a) aluno (a) juntamente com o orientador educacional e informo que essas atitudes não podem acontecer nas aulas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Entre os excertos apresentados no quadro das atitudes tomadas com relação à indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação e ou à outra questão, chama a atenção o fato dos participantes justificarem as atitudes tomadas, como: eu sempre explico; os procedimentos e quais atitudes poderão ser penalizadas; o recurso do diálogo; os limites colocados contra a indisciplina e o uso de entonação quanto ao uso da voz. Neste sentido, como o foco está localizado nos componentes que podem afetar o desenvolvimento da aula, foram consideradas três etapas: ANTES E INÍCIO DA AULA; DURANTE A AULA, FINAL DA AULA E APÓS.

Com relação à etapa ANTES E INÍCIO DA AULA, foram observados cinco tipos de ações nas quais a primeira não fica clara a atitude (participantes P10, P19); na segunda, o foco é a conversa, o diálogo (participantes P2, P9, P11); na terceira, aponta-se como que as atitudes são tomadas e estabelecidas em termos de critério (participantes P1, P3, P4, P12, P15, P18, P21); na quarta, inclui-se até a participação da coordenação e orientação educacional (participantes P4, P6, P16); e, na quinta situação, valoriza-se a mediação, a comunicação e a interação do processo (participantes P5, P7, P8, P13, P14, P17, P20, P22, P23). A seguir, são apresentados alguns excertos correspondentes a cada uma das situações:

Leitura e preparação das atividades. (participante P10)
Depende o momento, o que aconteceu. (participante P10)

Inicialmente diálogo. (participante P9)
Os alunos na quadra ficam em pé, esperando as ações práticas, se necessário conversas individuais. (participante P9)

Sempre explico como serão as aulas, com um tom de voz firme, isso faz que os alunos entendam que sou autoridade em sala. (participante P21)
Será chamada atenção, caso continue peço que se retire da aula. (participante P21)

Informo os procedimentos e quais atitudes poderão ser penalizadas, tanto como solicitação para parar, sair da aula, registrando a ocorrência, solicitação para parar com a atitude. (participante P4)
Converso com o aluno em particular se possível, informo a coordenação sobre o ocorrido se necessário. Posição do aluno dependendo do local e conteúdo aplicado (sala de aula ou quadra). (participante P4)

No início do ano, faço uma explanação de como iremos trabalhar durante o ano letivo; do respeito ao próximo, do respeito ao professor e ambiente em que estamos. Falo sobre a importância da roupa adequada para as nossas aulas e a postura que esperamos de cada um. (participante P14)

Na quadra! No início da aula, procuro chamar a atenção de todos para a explicação. Não tenho problemas de indisciplinas. Minha escola é muito tranquila e os alunos me conhecem. Respeito e educação acima de tudo. Passo confiança para eles e acredito no potencial de cada um. Quando acontece algo, é muito superficial, e chamo o aluno para conversar a sós, longe dos demais, para não servir de motivos de chacotas ou deboche. (participante P14)

Estes excertos dão uma ideia mais clara, na sua sequência, de como os diferentes participantes tratam com os problemas afetos a aula. Sobre a etapa DURANTE A AULA não se apresenta um quadro muito diferente do anterior. Desse modo, vamos repetir os mesmos encaminhamentos utilizados anteriormente: primeira situação, não fica clara a atitude (participantes P10, P19); na segunda, o foco é a conversa, o diálogo (participantes P2, P11, P20); na terceira, aponta-se como que as atitudes são tomadas e estabelecidas em termos de critério (participantes P7, P8, P9, P15, P18, P21, P23); na quarta, inclui-se até a participação da coordenação e orientação educacional (participantes P1, P3, P4, P17); e, na quinta situação, valoriza-se a mediação, a comunicação e a interação do processo (participantes P5, P6, P12, P13, P14, P16, P22). A seguir, são apresentados alguns excertos correspondentes a cada uma das situações:

Explicações, com exemplos de situações do cotidiano. (participante P19)

Conversa. (participante P2)

Geralmente chamo atenção individualmente quando na quadra, em sala de aula é de forma geral ou específica. (participante P9)

No decorrer da aula se vejo que é um caso isolado, enquanto os alunos estão realizando a atividade e tem um aluno atrapalhando, chamo esse aluno e solicito que não atrapalhe, caso persista ou haja qualquer tipo de falta de respeito, solicito que algum aluno chame a coordenação. (participante P1)

Sempre buscando falar à parte a não ser que seja um grupo, então formamos um círculo e falamos no geral com todos. (participante P16)

Com relação ao FINAL DA AULA E APÓS, utilizaremos os mesmos critérios trabalhados anteriormente: primeira situação, não fica clara a atitude (participantes P10, P19); na segunda, o foco é a conversa, o diálogo (participantes P2, P11, P15, P20); na terceira, aponta-se como que as atitudes são tomadas e estabelecidas em termos de critério (participantes P6, P18); na quarta, inclui-se até a participação da coordenação e orientação educacional (participantes P1, P3, 16, P21, P23); e, na quinta situação, valoriza-se a mediação, a comunicação e a interação do processo (participantes P4, P5, P7, P8, P9, P12, P13, P14, 7 P22). Na sequência, abaixo, são apresentados alguns excertos correspondentes às diferentes situações:

Depende o momento, o que aconteceu. (participante P10)

Converso. (participante P2)

Pergunto se gostaram e o que gostariam para a próxima aula (participante P2)

Interrompe a explicação e chama a atenção do aluno em desatenção ou indisciplina. (participante P18)

Quando necessário retomo às atitudes para que não se repita. (participante P18).

Na parte final, como já estão em círculo, procuro falar firme e esclarecer que situações de indisciplina não podem ocorrer na aula, pois atrapalha. (participante P23)

Sim. Sempre faço apontamentos para que atitudes de indisciplina não venham a ocorrer. Se persistir, marco para conversar com o (a) aluno (a) juntamente com o orientador educacional e informo que essas atitudes não podem acontecer nas aulas. (participante P23)

No fechamento geralmente fico próximo e geralmente chamo o aluno para exemplificar seu aprendizado, buscando não expor, mas que ele reflita sobre o que aprendeu. (participante P13)
Sempre no início da aula seguinte, há apontamentos sobre a aula anterior. (participante 13)

Neste mosaico organizado de diferentes descrições, observa-se que as representações dos professores com relação à gestão do ensino e da classe não deixa de trazer vestígios das idades do ensino na perspectiva vocacional, na perspectiva de trabalho (ofício) e na perspectiva de profissão (trabalho especializado). Dessa forma, de um lado, temos alguns participantes que parecem estar mais próximos do exercício de um *habitus* primário (Bourdieu, 1983), pois a questão da disciplina pode emergir vinculada a uma “moral dos bons costumes” (Souza Neto; Sarti, 2022). A própria área possui um passado com fortes vínculos com o exercício de uma autoridade que pode ser exacerbada com as atividades físicas ou o com o próprio esporte (Souza Neto, 1999); e, de outro, observa-se que alguns participantes podem assumir um posicionamento de *habitus* secundário (Bourdieu, 1983), que, com o saber experiencial (Tardif, 2002), apresenta traços do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2019), pois este professor faz o exercício de ser capaz de deliberar sobre as suas práticas, o que implica em tomada de posição (Nóvoa, 2017) no universo da sala de aula.

Entretanto, para melhor compreender essa ideia, o próximo tópico retoma o objetivo geral do estudo sobre análise das idades do ensino no *habitus* profissional de professores de educação física, bem como sobre a provocação de Tardif (2013) se o Brasil já chegou na idade do ofício (trabalho).

4.4 As idades do ensino no *habitus* profissional de professores de educação física

Em publicação recente, Souza Neto e Ayoub (2021) entrevistaram Maurice Tardif a respeito das idades do ensino, tendo colhido apontamentos significativos a respeito de se estar ou não na idade do ofício. Porém, a título de esclarecimento, Tardif vai dizer que “a profissionalização não é uma linha reta, é uma linha que avança e que recua. Às vezes, ela transborda. Ela é caótica. Ela é irregular” (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 9). Continua Maurice, “Não se passou da vocação para o ofício e do

ofício para a profissão. É possível perceber que há dimensões da vocação e do ofício que ainda perduram” (p. 9), pois trata-se de uma questão complexa.

Um ofício, os ofícios tais como os conhecemos aparecem no século XIX. Antes disso, falamos das antigas corporações medievais. Um ofício pressupõe uma relativa unidade de um campo de trabalho. Todas as pessoas que exercem esse ofício, de um modo geral, exercem-no em condições similares. (...) Um ofício implica uma estabilidade do campo de trabalho, certa uniformidade de condições. Ele também implica critérios ou regras de entrada no ofício; não é qualquer pessoa que pode praticá-lo. Portanto, há um controle que habitualmente é exercido pela formação e por outros organismos como, por exemplo, sindicatos ou associações profissionais. Um ofício também possui certa identidade e cultura coletiva. Há crenças compartilhadas, normas, valores. Um ofício não é qualquer coisa: pressupõe certa unidade de um campo de trabalho, condições de emprego relativamente estáveis, uma cultura comum, controles à entrada (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 10).

A seguir, Tardif vai dizer que, no caso brasileiro, em função dele já ter visitado alguns Estados mais pobres, sobretudo os do Nordeste e da Amazônia, ainda está muito fragmentada e caótica a organização das condições de trabalho do ofício de professor.

(...) no caso do ensino no Brasil, pelo que vi, sobretudo nos estados mais pobres, como o Ceará, eu realmente não encontrei essas condições do ofício. Por exemplo, frequentemente, os professores no Brasil devem ensinar em várias escolas e cumprem vários contratos de trabalho. Frequentemente, há professores que são contratados com pouquíssima formação. É um trabalho frequentemente instável e mal pago. As pessoas precisam trabalhar, ter um outro emprego além do ensino. Não tenho certeza de que haja no conjunto do Brasil uma cultura comum que faça com que os professores se reconheçam uns aos outros. Certamente, há sindicatos de professores, mas a força desses sindicatos varia muito entre um estado e outro, entre uma cidade e outra. Portanto, creio que no Brasil o ensino possui certas características do ofício, mas não todas elas. E é difícil dizer “é um ofício”, no sentido estrito do termo. Mas, ao mesmo tempo, com certeza, há evoluções nesse campo. Creio que isso talvez ocorra em estados como São Paulo, onde os professores formam um corpo mais unificado, mas em outros estados não. A minha tese é mais ou menos a seguinte: no Brasil há uma evolução rumo ao ofício, mas é uma evolução inacabada (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 11).

O que nos leva ao próximo quadro, momento em que se busca entender as idades do ensino dos professores de educação física do Centro Paula Souza.

Quadro 91- As Idades do Ensino de Professores de Educação Física

Atividade		Questionário					Tendência
		Questões – Idade do Ensino					
		1ª Q	2ª Q	3ª Q	4ª Q	5ª Q	
P/FC-F							
P1	E/Pr	T	G	V	T	V	V-T (G)
P2	E/Pr	T	T	T	T	V	T (V)
P3	M/Pr	P	G	V	P	P	P (V-G)
P4	E/Pr	P	G	V	V	V	V (G-P)
P5	E/Pr	G	G	G	G	T	G (T)
P6	E/Pr	P	V	V	P	V	V (P)
P7	E/Pr	P	P	V	V	T	V-P (T)
P8	E/Pr	P	V	V	T	V	V (T-P)
P9	E/Pr	P	V	V	T	T	T-V (P)
P10	E/Pr	P	P	T	P	V	P (V-T)
P11	E/Pr	P	V	T	T	P	P-T (V)
P12	M/Pr	P	V	V	T	V	V (T-P)
P13	E/Pr	P	V	V	P	V	V (P)
P14	M/Pr	P	V	V	P	V	V (P)
P15	E/Pr	P	G	T	T	V	T (V-G-P)
P16	E/Pr	P	V	V	V	V	V (P)
P17	M/Pr	P	V	T	T	P	P-T (V)
P18	M/Pr	P	P	V	P	V	P (V)
P19	E/Pr	P	P	G	G	V	G-P (V)
P20	M/Pr	P	G	T	P	T	T-P (G)
P21	E/Pr	T	V	T	P	V	V-T (P)
P22	E/Pr	P	T	V	G	P	P (G-V-T)
P23	M/Pr-Di	P	V	T	T	P	P-T (V)

Legenda:

A – Atividade

P/FC/F – **P**: participante; - **FC** -formação continuada (E – especialização; M – mestrado; D – doutorado); - **F** - função (Pr - docente; C – coordenador; Di – diretor)

Q – Questões (V, T, P, G)

- Perspectiva Vocacional (V); - Perspectiva de Trabalho - Ofício (T); - Perspectiva de Profissão – Trabalho Especializado (P); - Perspectiva Genérica (G)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O quadro apresentado pode não ser capaz de nos oferecer uma resposta robusta em função de sua micro amostra, mas pode oferecer indicativos de futuros estudos que poderão ampliar este recorte, considerando o tamanho do campo educacional no estado de São Paulo. Com certeza, as cinco questões que foram colocadas para serem respondidas por um pequeno grupo de professores de educação física do ensino médio profissionalizante do Centro Paula Souza podem apresentar evidências de um centro de excelência.

Neste sentido, as questões apresentam um duplo desafio, pois as duas primeiras que estão com a cor azul aparecem vinculadas a questões do ensino, mas visando obter respostas a respeito da profissionalização/profissionalismo; enquanto que a questão do meio de cor cinza trata especificamente da educação como um

trabalho moral, explorando enunciados no campo do ensino e do ofício que ora se vinculam a uma perspectiva vocacional, ora a uma perspectiva de trabalho (ofício) e ora a uma perspectiva de profissão (trabalho especializado). Fecha este quadro as duas questões de cor verde que são específicas da dimensão ocupacional. Porém, no seu conjunto, foram discutidas anteriormente e agora o serão no âmbito de um quadro mais compacto.

Inicialmente chama a atenção que nenhuma das 23 linhas horizontais, tendo sido cruzadas pelas linhas verticais das questões, conseguiu uma uniformidade de respostas atreladas apenas a uma perspectiva. Alguns participantes (P1, P3, P4, P5, P15, P19, P20, P22) também ousaram apresentar outras respostas para estas questões fechadas. Mas elas, em sua maioria, não foram suficientemente claras, tendo sido denominadas de perspectiva genérica. Então, qual é a idade do ensino que emerge? Ou melhor, quais são as idades de ensino que apresentam aderência?

Como critério de denominador para identificar a perspectiva dominante, elegeram-se as questões 4 e 5 por serem específicas da dimensão ocupacional. Desse modo, a partir dos indicativos encontrados:

- **a perspectiva vocacional apresentou 10 aderências:** 7 aderências de 23 respostas dadas pelos participantes às questões apresentadas na coluna vertical, ênfase na perspectiva vocacional isoladamente; e, na linha horizontal das 5 questões, 2 aderências à perspectiva vocacional e 2 a perspectiva do trabalho de modo concomitante;
- **a perspectiva vocacional-profissão; perspectiva da profissional registrou 7 aderências:** 5 aderências à perspectiva da profissão e duas aderências à perspectiva da profissão-trabalho;
- **a perspectiva do trabalho (ofício) apontou para 4 aderências:** 2 aderências à perspectiva do trabalho, uma aderência à perspectiva do trabalho-vocação e uma aderência à perspectiva do trabalho-profissão;
- **a perspectiva genérica registrou para 2 aderências:** 1 aderência na perspectiva genérica e a outra na perspectiva genérica-profissão.

Em relação à idade do ensino na educação física, se tem a tendência, neste estudo, de se ter uma aderência maior para a perspectiva vocacional, seguida da perspectiva da profissão e perspectiva do trabalho (ofício). Sob certo aspecto, os

dados deste estudo apresentam um forte componente vinculado à educação moral ou a uma prática moral no ensino de educação física, caracterizando-a mais no âmbito da idade do ensino como vocação. Porém, não deixa de trazer uma aderência à idade do ensino como profissão em função de alguns professores conseguirem deliberar sobre as suas práticas.

Com relação à questão do *habitus*, foram realizadas, anteriormente, algumas articulações com a ideia de campo e capital. No entanto, o *habitus* também pode ser compreendido como “lei social incorporada”, resultado do processo de inscrição do mundo social na natureza biológica do agente (Bourdieu, 1999, p.64), enfim, a “interiorização da exterioridade” (Bourdieu, 2013a, p.53).

Bourdieu (2013b, p.38) aponta também que “a *prática* poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social” no corpo. Dessa forma, com relação ao *habitus*, há necessidade de se falar das noções - *ethos*, *hexis*, *eidos* - que o compõem de forma pontual, da mesma forma quando se fala da indissociabilidade da tríade conceitual: *habitus* – campo – capital.

Entretanto, como elucida Peters (2009, p.4, grifo nosso), há uma “distinção, frequentemente ignorada pelos comentadores da obra de Bourdieu, entre os **componentes cognitivo** (*eidos*), **normativo** (*ethos*) e **corpóreo-afetivo** (*hexis*) do *habitus*”.

O *habitus* constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente. É composto: pelo ***ethos***, os valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos); pelo ***héxis***, os princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (Aristóteles) (Bourdieu, 1984:133); e pelo ***eidos***, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade (Platão, Aristóteles), que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos (Bourdieu, 2001:185). (Thiry-Cherques, 2006, p. 33, grifo nosso)

O ***ethos*** em Aristóteles refere-se à imagem de si construída pelo orador diante de sua plateia (Amossy, 2005), sendo utilizado de diversas formas ao longo do tempo, mas sempre mantendo como um dos pilares do seu significado a noção de imagem de si. Porém, Bourdieu (1983, p.138-139, grifo nosso) dá um novo significado ao *ethos*, utilizando-o para designar um conjunto sistemático de “**disposições de**

dimensão ética, de princípios práticos (sendo a ética um sistema intencionalmente coerente de princípios explícitos)". Portanto, "Como componente do *habitus*, o *ethos* designa em Bourdieu um conjunto de **princípios interiorizados que guiam nossa conduta de forma inconsciente**" (Amossy, 2005, p.26, grifo nosso).

Para Peters (2010), a **hexis** constitui a dimensão relativa ao aprendizado e internalização de um conjunto de maneiras de se relacionar com o próprio corpo; maneiras socialmente localizadas e que possuem a capacidade de classificar o indivíduo na estrutura do grupo e que, por outro lado, são percebidas como naturais. Assim, a "*hexis corporal* refere-se a posturas, as relações com o corpo, igualmente interiorizadas"; considerando que "o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo" (Bourdieu, 2001, p.185).

Concluindo, para falar do *eidos*, Bourdieu (1983) aponta que há uma construção singular de cada disposição do *habitus*, assinalando que o real é relacional, não sendo apenas uma sociologização da filosofia, mas uma constatação científica do movimento do real, enquanto ser social. Nesse âmbito, a construção da realidade singular (heterogênea) no **eidos** é formulada a partir do que cada sujeito formou na sua mente enquanto organização dos fenômenos sociossimbólicos pelo *habitus*, na forma de esquemas cognitivos de percepção, esquemas mentais interiorizados, estrutura mental.

O quadro, a seguir, considera as contribuições do Quadro 8 e do Quadro 9, visando entender os saberes profissionais² [saber disciplinar (área de conhecimento), saberes da formação profissional (dando margem para um saber pedagógico e percepção da ideologia pedagógica), saber curricular (plano de aula, sequência didática), saber experiencial (saber tácito composto por rotinas e esquemas que podem dar origem ao *tacto* pedagógico – inteligência situada)] que são mobilizados em situação de prática (esquema cognitivo), pois todos eles em conjunto podem dar origem a uma epistemologia da prática profissional (Tardif, 2002).

Quadro 10- Reflexão Crítica

Atividade	Questionário			
	As quatro ações da reflexão crítica			
	Descrever (Plano de Aula)	Informar	Confrontar	Reconstruir

² Gauthier, *et al* (1998) ao apresentarem a sua revisão de estudo sobre os saberes docentes desenvolvidos por Tardif e Lessard.

P/FC-F		Tema)	(Fundamentos; Princípios)	(Teoria que fundamenta)	(O que pode ser mudado)
P1	E/Pr	Basquetebol	Basquetebol	Experiência Prática	Alunos/pesquisa
P2	E/Pr	Atividade Física e Saúde	PTD	Faculdade	Não precisa
P3	M/Pr	Voleibol	Avaliação Diagnóstica	Faculdade Pesquisas	Adaptações
P4	E/Pr	Primeiros Socorros	Conhecimentos	Primeiros Socorros	Inovar
P5	E/Pr	RAP	Princípios	Currículo cultural	Mudança de rota
P6	E/Pr	Atividade Física	Treinamento	Avaliação Corporal	Mais exercícios
P7	E/Pr	Reflexo, agilidade, concentração e tomada de decisão com movimentação	Alegria	Comando	Autonomia
P8	E/Pr	Ginástica Laboral	Consciência Corporal	Qualidade de Vida	Incentivo dos alunos em outros anos
P9	E/Pr	Inclusão	Paraolimpíada Deficiência Visual	PNE	Outras deficiências
P10	E/Pr	Capacidades Físicas	Condição física	Proposta Desenvolvimentista	Contribuição dos alunos
P11	E/Pr	Voleibol	Indefinido	Regras	Indefinido
P12	M/Pr	Avaliação Física	Alimentação	Saúde, Corpo, Movimento	Outras estratégias
P13	E/Pr	Busca ao tesouro digital	Meios Tecnológicos	QRCode Celular	Por turmas
P14	M/Pr	Basquetebol	Conhecimento, Regras, Jogo	Experiência Conhecimento prático	Sem alternativa
P15	E/Pr	Ginástica e Dança	Prática	Experiência	Intensificar os exercícios
P16	E/Pr	Handebol	Fundamentos	Estudos dos autores	Vídeos
P17	M/Pr	Basquetebol	Fundamentos	Práticas	Práticas
P18	M/Pr	Medidas e Avaliação	Obesidade	Correção Postural, Percentual de Gordura, Peso – Altura Vivências práticas	Não sabe responder
P19	E/Pr	Motivação	Ciência	Teorias da Motivação Experiências	Utiliza a própria ciência como alicerce
P20	M/Pr	Basquetebol	Esporte Coletivo	Diagnóstico da realidade	Não sabe responder
P21	E/Pr	Mídia e Cultura Corporal	Reflexão	Mídia	Reflexão
P22	E/Pr	Saúde e Vida Saudável	Carta de Ottawa Constituição 1988	Carta de Ottawa Constituição 1988	Avaliação Diagnóstica
P23	M/Pr -Di	Práticas Corporais de Aventura	Práticas Corporais de Aventura	Práticas Corporais de Aventura	Local com mais estrutura

Legenda:

A – Atividade; **P/FC/F** – **P**: participante; **- FC** -formação continuada (**E** – especialização; **M** – mestrado; **D** – doutorado); **- F** - função (**Pr** - docente; **C** – coordenador; **Di** – diretor)

4 ações (Reflexão Crítica): - **D** - descrever o plano de aula; - **I** – informar sobre o que fundamenta a aula; - **C** – fundamentação teórica; - **R** – ser capaz de rever o que foi feito, apresentando possibilidade de mudança.

Obs.: Neste exercício, buscou-se indicativos se o professor era capaz de deliberar sobre a sua prática; fundamentar o conteúdo do plano de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Como todos os participantes provêm da educação física, manifestaram o capital cultural institucionalizado ao serem contratados pelo CPS, da mesma forma que dão margem para uma identidade com o campo educacional (educação física) por estarem na escola, mas também por conta de um capital cultural incorporado, passivamente herdado, em processos de socialização escolar e familiar. Neste sentido, com o exercício das quatro ações da reflexão crítica de Smyth (1992), buscou-se descrever uma aula na qual os alunos iriam participar; informar os princípios que embasavam as ações previstas para a aula; confrontar o professor nos motivos que o levaram a ser quem ele é neste momento, desde sua socialização primária até suas experiências como professor (a fundamentação teórica do seu modo de ensinar); e reconstruir o plano de aula no repensar a própria prática, buscando aperfeiçoá-la, melhorá-la ou suprimi-la em algum aspecto.

Desse modo, a partir das manifestações dos participantes, organizaram-se quatro grupos (amarelo, azul, verde e cinza), levando em consideração o posicionamento desses professores em exercício que visava fazê-lo evidenciar as suas representações perante a compreensão do **conhecimento** ligado àquilo que se fazia na aula (plano de aula).

Os participantes (P2, P7, P11, P13, P21) do grupo cinza, no âmbito das intenções, não demonstraram uma organização adequada com relação às questões que embasavam o exercício que se pedia. Esta constatação não significa que em outros exercícios não sejam mais assertivos. No que diz respeito aos participantes (P1, P14, P15, P17, P18, P20) do grupo amarelo, na reflexão desenvolvida, veio em evidência o foco mais pautado nas experiências e vivências com a prática. Porém, a prática ou experiência aqui mencionada não significa, necessariamente, uma prática que traga subjacente a ela uma reflexão teórica. Com relação aos participantes (P3, P4, P6, P8, P19) do grupo azul, eles apresentaram um nível de tomada de posição em relação àquilo que pode fundamentar as atividades desenvolvidas na aula um pouco mais elaborada. Porém, no que diz respeito ao reconstruir aspectos da própria aula, os apontamentos apresentados não eram claros, assim como a pergunta poderia não ter ficado clara para eles e os demais participantes dos grupos cinza e amarelo. Fechando esta reflexão, os participantes (P5, P9, P10, P12, P16, P22, P23) do grupo verde apresentaram apontamentos mais próximos do que se pedia quanto à clareza dos conhecimentos que são mobilizados e fundamentam a sua prática.

Com relação ao componente normativo *ethos*, conjunto de princípios que guiam nossa conduta de forma inconsciente, podendo ser visto também como os valores em estado prático que regem a moral cotidiana, foi feito um exercício a este respeito. Neste exercício vinculado a um plano de aula, tomou-se como objeto de reflexão a indisciplina, a perturbação e/ou a desatenção durante explicação no cenário da aula. A este respeito, foi perguntado qual seria o posicionamento (atitude) adotada e os procedimentos. Esta reflexão tomou forma no Quadro 8: Postura: Atitudes tomadas na Aula e se desenvolveu no quadro abaixo:

Quadro 21- Indisciplina, Desatenção na Aula e Perturbação

Atividade		Questionário
P/FC-F		Postura (PO)
		As atitudes que utiliza ou postura que se toma em cada parte da aula (Antes, Início, Durante, Final, Após) no que se refere: indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação e ou outro.
P1	E/Pr	Chamo a atenção do aluno que está com indisciplina. Quando estou na sala de aula realizando alguma explicação e algum aluno está conversando ou atrapalhando, fico em silêncio e normalmente os próprios alunos já chamam a atenção da pessoa que estava atrapalhando. No decorrer da aula se vejo que é um caso isolado, enquanto os alunos estão realizando a atividade e tem um aluno atrapalhando, chamo esse aluno e solicito que não atrapalhe, caso persista ou haja qualquer tipo de falta de respeito, solicito que algum aluno chame a coordenação. Na parte final da aula utilizo o mesmo procedimento se algum aluno está atrapalhando, fico em silêncio para que ele perceba e assim continuo a aula. Muitas vezes se houve algo de indisciplina ou algum aluno que persistiu em atrapalhar a aula, comunico a coordenação para que estejam cientes do ocorrido e registro no NSA.
P2	E/Pr	Conversa
P3	M/Pr	Depende do número de alunos, espaço, material, vou pensando em quantas colunas, quantos times, quantos exercícios. Mais livre, só falo mais alto se não estão prestando atenção; se acontecer com frequência posso perguntar para o aluno que está conversando ou atrapalhando se ele entendeu o que é para fazer. Falo as posturas que não gostei, tipo pessoal, durante a aula não fique conversando ou fazendo isso ou aquilo, se continuar peço para conversar depois da aula com o aluno, se não adiantar faço uma ocorrência
P4	E/Pr	Informo os procedimentos e quais atitudes poderão ser penalizadas, tanto como solicitação para parar, sair da aula, registrando a ocorrência, solicitação para parar com a atitude. Converso com o aluno em particular, se possível; informo a coordenação sobre o ocorrido se necessário. Posição do aluno, dependendo do local e conteúdo aplicado (sala de aula ou quadra) Chamo a atenção; se este ou grupo continuam, para a atividade. Solicito a saída da aula, chamo a coordenação, converso em particular; registro a ocorrência. Tento a conversa com o aluno que causou o problema, se possível. Converso com o grupo em geral sobre tais atitudes e comportamento. As vezes sim e não, dependendo da ocorrência. Para não gerar discussões desnecessárias.
P5	E/Pr	Como disse em outras questões. Sempre converso muito com a turma. Depende do que é indisciplina. Vejo que a conversa não seja uma indisciplina, pode ser outras coisas, e se isso não atrapalha continuo. Caso eu veja que isso passe de certo limite eu peço a colaboração e eles param. Como disse anteriormente. Penso que se escuto e tenho uma relação próxima ao corpo discente a probabilidade de isso ocorrer, é quase nula. Se ocorrer os colegas o fazem. Se isso ocorrer, que é difícil por conta de toda a ação pedagógica que construo de forma coletiva e democrática, ou falo novamente com quem fez ou para a próxima aula debato em sala sobre o ocorrido.
P6	E/Pr	Nada de celular na aula. No caso de indisciplina chamo a atenção imediato e peço que preste atenção ou vou levar na coordenação. Chego perto e pergunto qual o problema, mas em pessoa próximo ao aluno. Caso o aluno continua com indisciplina peço que o aluno sente. Sim. Faço anotações do aluno por comportamento com indisciplina
P7	E/Pr	Uso muito em forma de brincadeira e para chamar a atenção para minha pessoa a palavra "foca em mim". Eles acham graça e dão a atenção. Não tenho aluno indisciplinado, muito raro. No início

		do ano combino as atitudes como: uso do celular, pedido de tomar água, ir ao banheiro. Funciona bem esse acordo. Chego perto do aluno e digo a ele para focar na aula. Para ele cumprir com a obrigação dele, pois estou tentando fazer a minha parte. Deixo isso bem claro. Falo de onde estou mesmo, pois já foi tudo combinado. Muitas vezes no final, peço para o aluno que de alguma forma atrapalhou a aula para ficar para uma conversa e dispense os demais. Raramente aponto o aluno por causa da atitude. Chamo a atenção de forma geral o que acaba os alunos concluindo para quem estou falando e o motivo da minha fala.
P8	E/Pr	Fazer um acordo com os alunos de como vai funcionar a aula. Sempre chamando os alunos por nome e pedindo a sua atenção no conteúdo da aula. Sempre chamo o aluno de onde estou, se for reincidente vou até ele. Sempre sentado, e pergunto se a atitude dele estava certa. (...) Pergunto se gostaram daquele conteúdo e o que poderíamos melhorar para próxima aula.
P9	E/Pr	Inicialmente diálogo. Os alunos na quadra ficam em pé, esperando as ações práticas, se necessário conversas individuais Geralmente chamo atenção individualmente quando na quadra, em sala de aula é de forma geral ou específica Alunos próximos um dos outros para que prestem atenção nas orientações (...) finalizo a aula com preparação para a próxima
P10	E/Pr	Leitura e preparação das atividades Depende o momento, o que aconteceu.
P11	E/Pr	Peço atenção a chamada e as orientações. Peço atenção e converso. Pergunto se gostaram e o que gostariam para a próxima aula
P12	M/Pr	Para conversar. As vezes peço uma atividade de reflexão relacionada ao tema.
P13	E/Pr	Verbalização ou realização de sons que chame atenção como palmas, pequenos assopros no apito, para pedir que se organizem. Paro a aula, vou até os alunos que estão causando tais atitudes. Não concordo com exposição de pequenos grupos ou indivíduos ao restante. No fechamento geralmente fico próximo e geralmente chamo o aluno para exemplificar seu aprendizado, buscando não expor, mas que ele reflita sobre o que aprendeu. Sempre no início da aula seguinte, há apontamentos sobre a aula anterior.
P14	M/Pr	No início do ano, faço uma explanação de como iremos trabalhar durante o ano letivo; do respeito ao próximo, do respeito ao professor e ambiente em que estamos. Falo sobre a importância da roupa adequada para as nossas aulas e a postura que esperamos de cada um. Na quadra! No início da aula, procuro chamar a atenção de todos para a explicação. Não tenho problemas de indisciplinas. Minha escola é muito tranquila e os alunos me conhecem. Respeito e educação acima de tudo. Passo confiança para eles e acredito no potencial de cada um. Quando acontece algo, é muito superficial, e chamo o aluno para conversar a sós, longe dos demais, para não servir de motivos de chacotas ou deboche. Converso com o aluno. Paro a explicação e espero que ele termine de conversar, ou de fazer o que está tirando a sua atenção. Depois continuo do mesmo jeito. A aula não é punitiva. Precisa ser prazerosa, dinâmica, e tento proporcionar isso aos alunos. Converso com o aluno e oriento sobre a sua atitude, convido-o para uma reflexão. Sempre! Conversamos e discutimos sobre a aula e sua dinâmica, seu desenrolar, as dificuldades e o que podemos melhorar.
P15	E/Pr	Paro a aula e chamo a atenção ou chamo o aluno. Em fileira ou círculo Chamo o aluno, mas depende da situação. Chamo o aluno. Sim, converso e faço uma reflexão com a turma
P16	E/Pr	(...) comentar o conteúdo que será trabalhado e falar a respeito da necessidade do bom relacionamento e se necessário chamar a atenção de aluno, retirá-lo para falar a parte. Como já descrito no início em círculos em pé e se a indisciplina for grave busco o auxílio da Orientação Educacional para solucionar de forma particular. Sempre buscando falar à parte a não ser que seja um grupo, então formamos um círculo e falamos no geral com todos. Se indisciplina, fazemos anotações e levamos ao conhecimento da Orientação Pedagógica.
P17	M/Pr	Muito difícil ocorrer, pois deixo as regras bem estabelecidas no início do ano em minha apresentação. Resolvo em quadra mesmo com muito diálogo, faço uma "assembleia" com a participação dos alunos para ajudar no problema. Se fugir ao meu controle, encaminho o aluno a coordenação. Sempre procuro ouvir os alunos e deixo claro que minha atitude está relacionada ao ocorrido, faço sempre uma observação em relação a aula anterior, como foram e como agiram nessa.
P18	M/Pr	Interrompe a explicação e chama a atenção do aluno em desatenção ou indisciplina. Quando necessário retomo às atitudes para que não se repita.
P19	E/Pr	Explicações, com exemplos de situações do cotidiano.

P20	M/Pr	Eu sempre espero todos chegarem na aula para dar a explicação, as vezes algumas pessoas demoram para chegar na quadra (geralmente o 1º ano que ainda não está acostumado com a dinâmica da escola que tem vestiário). Converso sobre o caso e sigo a aula. Quando algum aluno está disperso ou fazendo outra coisa, eu o espero concluir para continuar a aula. Espero eles se acalmarem ou dou a palavra para ele. Para tudo e converso.
P21	E/Pr	Sempre explico como serão as aulas, com um tom de voz firme, isso faz que os alunos entendam que sou autoridade em sala. Será chamada atenção, caso continue peça que se retire da aula. Sim, comunicação direto para coordenação e direção.
P22	E/Pr	Geralmente a primeira vez eu costumo avisar e solicito para prestarem atenção e parar a conversa paralela. Se houver resistência eu me aproximo dos que estão conversando; as vezes toco neles para verem que eu já percebi que estão ali. Caso nada disso funcione, neste caso faço uma reflexão com todos do porquê fazemos o que fazemos. Qual o nosso intuito em realizar uma prova, passar por um crivo, entrar em umas das escolas mais desejadas para não se dedicar, sabe tirar a chance de outra pessoa estudar na ETEC. Geralmente tem funcionado, pois faço isso em geral sempre com um tom de voz mais potente, o que chama atenção de todos, pois minha personalidade é mais calma. Os alunos em minhas aulas ficam livres, não precisam solicitar para irem ao banheiro ou beber água. Dependendo da perturbação, mas até hoje não coloquei aluno para fora da quadra ou sala por perturbação. Caso eu veja que eles se enquadraram e participaram da aula eu até peço desculpas, caso tenha excedido e aviso que não era a intenção ficar chamando atenção de aluno no Ensino Médio. Devemos amadurecer para nossa emancipação.
P23	M/Pr-Di	Se porventura acontecer alguma atitude de indisciplina, aguardo em silêncio, em pé até a sala se acalmar. Na sequência, comento as atitudes e sigo com a aula. Se acontecer, converso separadamente com os alunos e em seguida sigo com a aula. No decorrer, chamo a atenção de maneira isolada e sigo com a aula, até para não atrapalhar o desenvolvimento dos demais. Na parte final, como já estão em círculo, procuro falar firme e esclarecer que situações de indisciplina não podem ocorrer na aula, pois atrapalha. Sim. Sempre faço apontamentos para que atitudes de indisciplina não venham a ocorrer. Se persistir, marco para conversar com o (a) aluno (a) juntamente com o orientador educacional e informo que essas atitudes não podem acontecer nas aulas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Neste exercício, a organização dos dados foi realizada por cores, visando facilitar a visualização do *ethos*. Assim, no grupo verde, os participantes (P2, P10, P11, P12, 19) não exprimem de forma totalmente clara como que lidam com a indisciplina; enquanto os participantes do grupo vermelho (P1, P3, P4, P6, P16, P21, P23), por sua vez, exprimem de modo categórico o uso que fazem de sua autoridade, bem como utilizam o apoio proveniente da coordenação ou orientação educacional. Com relação aos participantes do grupo azul (P9, P13, P15, P18, P20), eles apresentam propensão para a resolução de conflito pautada tanto numa relação unilateral como coletiva, visando envolver os alunos; já os participantes do grupo preto (P5, P7, P8, P14, P17, P22) apresentam uma tendência de resolução de conflito em que a comunicação, a interação e, às vezes, a alteridade ganham uma centralidade maior nas relações interpessoais.

Porém, o que chama mais a atenção nos apontamentos é a presença de uma cultura profissional, pois exige-se discernimento (Nóvoa, 2017; Tardif, 2002) – fato observável nos excertos dos grupos vermelho, azul e preto, assim como a adoção de

um *habitus* (Tardif, 2002) nos modos e procedimentos do exercício profissional, denominado por Contreras (2002) de obrigação moral, prescindindo também de uma ética profissional (Tardif, 2002). Embora haja esses achados, há uma especial descoberta que emerge no âmbito dessa cultura profissional, o *tacto* pedagógico (Nóvoa, 2017), um saber didático-pedagógico que emerge na forma de uma inteligência situada nas reflexões apresentadas, em particular, no grupo preto, mas que também perpassa algumas nuances dos grupos azul e vermelho. Alguns participantes apresentam uma expertise, uma reflexão na e sobre a ação de um episódio pedagógico.

No que diz respeito ao *hexis* corporal, princípios interiorizados pelo corpo na forma de posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal, observou-se que nas suas pesquisas de campo, Bourdieu (1983b) busca retratar os indivíduos em sua totalidade corporal, pois é na ***hexis corporelle*** que as influências sociais se manifestam de forma mais clara. Reações, gestos, posturas, modos de falar, caminhar, alimentar-se e cuidar da higiene — todas essas práticas formam um vasto conjunto que revela muito sobre a origem social, o contexto familiar, a identidade de gênero, a posição social tanto passada quanto atual, além da fase do ciclo de vida em que o indivíduo se encontra. Ela, por ser a instância do *habitus*, faz com que o agente seja seu próprio *signum social*: aquilo que será visto pelo outro, sua postura, sua linguagem, suas roupas, bem como também compreende a incorporação da visão do outro sobre si (Bourdieu, 2006). Desse modo, “O corpo passa a ser portador do *habitus* uma vez que as disposições incorporadas moldam o corpo a partir das condições materiais e culturais, até torná-lo um corpo social” (Medeiros, 2011, p.285).

Assim sendo, o próximo quadro abordará duas questões: corpo e postura. A questão da postura foi tratada no quadro anterior, visando extrair descrições vinculadas ao *ethos*. No entanto, ela também dialoga muito bem com a *hexis* corporal, fato este que nos leva a trazê-la de uma forma mais restrita para uma mediação com questão do corpo. Embora aqui se esteja fazendo um tratamento por partes do *eidos*, do *ethos* e da *hexis* corporal, cabe registrar que isso está sendo feito, apenas, a título de explicação e uma espécie de mapeamento dos vestígios (indicativos) do *habitus* profissional, visando entender melhor a articulação desse tripé. Uma vez feita esta observação, apresenta-se o novo quadro:

Quadro 12- Corpo e Atitudes tomadas na Aula

Atividade		QUESTIONÁRIO	
		Corpo e Atitudes tomadas na Aula	
		Corpo	Postura
P1	E/Pr	No início da aula eu me sento para realizar a chamada e os alunos ficam em seus lugares, alguns prestando atenção e alguns conversando . Quando a conversa me atrapalha em chamo a atenção	Quando estou na sala de aula realizando alguma explicação e algum aluno está conversando ou atrapalhando, fico em silêncio e normalmente os próprios alunos já chamam a atenção da pessoa que estava atrapalhando
P2	E/Pr	Livre	Conversa
P3	M/Pr	Junto, todo mundo próximo ao portão de saída, fico em pé e demonstro	Mais livre, só falo mais alto se não estão prestando atenção , se acontecer com frequência posso perguntar para o aluno que está conversando ou atrapalhando se ele entendeu o que é para fazer.
P4	E/Pr	Explicação alternando em pé ou sentado (professor); alunos em sala sentados; em quadra- sentados ou em pé , dependendo do conteúdo trabalhado (esportes; alongamentos).	Tento a conversa com o aluno que causou o problema, se possível. Converso com o grupo em geral sobre tais atitudes e comportamento
P5	E/Pr	Depende. sentado, em pé , depende muito. A maioria das vezes em pé.	(...) Sempre converso muito com a turma . Depende do que é indisciplina. Vejo que a conversa não seja uma indisciplina, pode ser outras coisas, e se isso não atrapalha continuo. Caso eu veja que isso passe de certo limite eu peço a colaboração e eles param.
P6	E/Pr	Explico em pé, gosto de brincar explicando, eles têm um entendimento melhor, a aula fica mais leve, falo pausadamente e gesticulo bastante , quando estou explicando em determinada ação eles ficam em pé ou sentado e prestam bastante atenção	No caso de indisciplina chamo a atenção imediato e peço que preste atenção ou vou levar na coordenação.
P7	E/Pr	Em pé, gesticulando e interagindo com a turma	Uso muito em forma de brincadeira e para chamar a atenção para minha pessoa a palavra " foca em mim ". Eles acham graça e dão a atenção . Não tenho aluno indisciplinado, muito raro. No início do ano combino as atitudes como: uso do celular, pedido de tomar água, ir ao banheiro . Funciona bem esse acordo .
P8	E/Pr	Em pé ou sentado em círculo com os alunos para discutir e devolver. Os alunos sentados nas carteiras e prestando atenção na aula.	Sempre chamando os alunos por nome e pedindo a sua atenção no conteúdo da aula
P9	E/Pr	Em pé, na frente da sala, fala vagarosa, interagir e os alunos permanecem sentados até serem indagados. Quando na quadra me posiciono de acordo com a atividade, geralmente acompanhando de perto os exercícios	Alunos próximos um dos outros para que prestem atenção nas orientações
P10	E/Pr	Estamos num momento difícil, na maioria das vezes lanço a proposta e começamos as atividades	Leitura e preparação das atividades
P11	E/Pr	Entro na sala caminhando, cumprimento os com bom dia e vou até o notebook para fazer a chamada.	Peço atenção a chamada e as orientações. Pergunto se gostaram e o que gostariam para a próxima aula
P12	M/Pr	Fico em pé, gesticulo, caminho pela sala. Me sento para ouvi-los ou assisti-los. Me levanto e encerro a aula	Chamo a atenção da sala no geral sem apontar diretamente, em casos sérios chamo
P13	E/Pr	Em pé, com muita gesticulação, mudanças de tom de voz	Verbalização ou realização de sons que chame atenção como palmas, pequenos assopros no apito, para pedir que se organizem.
P14	M/Pr	Na sala de aula sempre na frente no sentido contrário aos alunos sempre em pé. Na quadra gosto do círculo em no centro e faço parte dele, nunca fico no centro do círculo. Uso muito os gestos com os braços e as mãos para poder reunir, para separar, para formar círculos.	No início do ano, faço uma explanação de como iremos trabalhar durante o ano letivo; do respeito ao próximo , do respeito ao professor e ambiente em que estamos. Falo sobre a importância da roupa adequada para as nossas aulas e a postura que esperamos de cada um.
P15	E/Pr	Fico em pé e falo de forma clara. Os alunos sentados ou em pé	Paro a aula e chamo a atenção ou chamo o aluno. Sim, converso e faço uma reflexão com a turma.
P16	E/Pr	Novamente em círculos, mas agora todos sentados e discutindo o conteúdo da aula	Como descrito acima, ao término, sentados em círculo, levar os alunos a repensar as atitudes e pedindo para que não julguem as atitudes dos amigos.
P17	M/Pr	Fico em pé e falo de forma clara. Os alunos sentados ou em pé	Resolvo em quadra mesmo com muito diálogo , faço uma "assembleia" com a participação dos alunos para ajudar no problema.
P18	M/Pr	Em pé, gesticulando e interagindo com a turma	Interrompe a explicação e chama a atenção do aluno em desatenção ou indisciplina

P1 9	E/Pr	Muitas vezes faço o alongamento , sempre procuro demonstrar alguns fundamentos, acertar posicionamento	Caso necessário. Explicações, com exemplos de situações do cotidiano .
P2 0	M/Pr	Geralmente não querem ir embora	Eu sempre espero todos chegarem na aula para dar a explicação, as vezes algumas pessoas demoram para chegar na quadra (geralmente o 1º ano que ainda não está acostumado com a dinâmica da escola que tem vestiário). Converso sobre o caso e sigo a aula. Quando algum aluno está disperso ou fazendo outra coisa, eu o espero concluir para continuar a aula.
P2 1	E/Pr	Em pé, todos estão descansados, procuro deixar a aula leve, as vezes brinco , isso faz com que eles lembrem de detalhes na hora de uma possível avaliação	Sempre explico como serão as aulas, com um tom de voz firme , isso faz que os alunos entendam que sou autoridade em sala .
P2 2	E/Pr	Me mantenho em pé, porém círculo entre os alunos	Geralmente a primeira vez eu costumo avisar e solicito para prestarem atenção e parar a conversa paralela. Se houver resistência eu me aproximo dos que estão conversando; as vezes toco neles para verem que eu já percebi que estão ali.
P2 3	M/Pr-Di	Me posiciono a frente, em pé, aguardo o silêncio, me sento e faço a chamada em tom firme e ofereço as considerações iniciais da aula de pé e exemplificando no quadro algumas informações importantes	Se porventura acontecer alguma atitude de indisciplina, guardo em silêncio, em pé até a sala se acalmar . Na sequência, comento as atitudes e sigo com a aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Neste quadro apresenta-se uma nova articulação dos participantes bem colorida, no sentido de chamar a atenção para o que pode ser considerado diferente, uma vez que esse está repetindo alguns quadros. Assim, os participantes do grupo verde (P2, P10) não deixam muito claro o seu posicionamento, podendo ficar solto ou indefinido; no grupo azul, os participantes (P3, P4, P5, P11, P16, P19, P20) colocam o seu posicionamento na orientação espacial no sentido se estão de pé, sentado, em círculo ou na própria expressão corporal (demonstração, alongamento); enquanto que no grupo vermelho, os participantes (P7, 12, 14, 18, 22) dão ênfase aos gestos, contato corporal, foco na pessoa; no grupo cinza, os participantes (P9, P13, P15, P17, P21, P23) focalizam a expressividade verbal, a tonalidade da voz na comunicação; por fim, no grupo preto, os participantes (P1, P6, P8) enfatizam o processo de interação e comunicação, trazendo alguns apontamentos da participação do aluno na aula em termos de posicionamento (os próprios alunos já chamam a atenção da pessoa que estava atrapalhando; os alunos sentados nas carteiras e prestando atenção na aula; eles ficam em pé ou sentado e prestam bastante atenção).

Neste quadro, o “mapa” que se constrói fica restrito aos limites do instrumento utilizado na coleta que pode fornecer alguns indícios no que se refere a algumas determinações sociais comuns aos trejeitos docente, como: reações do docente, gestos, posturas, modos de falar, de andar, de se impor.

Concluindo, as idades do ensino no *habitus* profissional de professores de educação física apresentou uma idade interdependente e perspectivada nas ênfases de vocação, trabalho (ofício), profissão e de generalidades (genérica). Predominou no

âmbito das descrições a perspectiva vocacional, pois o polo de uma educação como prática moral ou de uma “moral dos bons costumes” habita este processo. Como muito bem colocou Maurice Tardif, em entrevista, de que não se passou da vocação para o ofício e do ofício para a profissão, pois ainda há dimensões da vocação e do ofício que perduram (Souza Neto; Ayoub, 2011).

Assim sendo, nuances dessas idades perpassam o *habitus* profissional, ora puxando-o para um *habitus* com aspectos do *habitus* primário e ora com foco no *habitus* secundário.

No entanto, corrobora com estes achados as contribuições de Souza Neto e Ayoub (2021) ao discutiram a questão das idades do ensino no Brasil em entrevista com Maurice Tardif. Dessa forma, resgatando algumas ideias centrais, o pesquisador vai registrar que “no Brasil o ensino possui certas características do ofício, mas não todas elas”; “com certeza, há evoluções nesse campo. Creio que isso talvez ocorra em estados como São Paulo, onde os professores formam um corpo mais unificado, mas em outros estados não”; “no Brasil há uma evolução rumo ao ofício, mas é uma evolução inacabada” (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 11).

Por fim, Souza Neto e Ayoub (2021, p. 11) assinalam para uma recomendação do pesquisador: a “maior parte dos professores brasileiros não devem de início lutar pela profissionalização: eles devem lutar principalmente pela estabilização de suas condições de trabalho”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo investigar as idades do ensino e o *habitus* profissional de professores de Educação Física do CPS realizou-se este estudo.

No que diz respeito a identificar o perfil profissional dos professores de Educação Física do CPS, relacionando-os com as idades do ensino, observou-se que os participantes consideram que a docência pode ser vista como um ofício feito de saberes expresso no exercício de uma profissionalidade (Contreras, 2002) – perspectiva do ensino como profissão (questões 1 - 82,6%; 4 - 30,4%; 5 - 34,8%), mas também na perspectiva do ensino como vocação (questões 2 - de 47,8%; 5 - 47,8%), bem como na perspectiva do ensino como trabalho/ofício (questões 3 - 34,8%; 4 - 39,8%). Nesta direção, embora haja o reconhecimento de um percentual mínimo preponderante nas respostas dadas ao conjunto das três questões (1, 4, 5), dando a média de 49,25% para a proposta de se identificar à docência como profissão, surpreende.

Com relação a identificar nos pressupostos do plano de carreira aspectos que podem ser relacionados às idades do ensino, assim como servem de base para a atuação profissional do professor de Educação Física do Centro Paula Souza, observou-se que nos processos de capacitação (reuniões formais de professores na instituição) passa-se a exigir que estes programas tenham como norte mudanças que levem a um crescimento no que diz respeito ao professor e à aprendizagem dos alunos, tendo como perspectiva a prática docente. Em face dessa compreensão, coloca-se como foco o conhecimento do conteúdo específico (conhecimento profissional docente) e uso de dispositivos para se analisar a prática docente. Desse processo emergem referências profissionais docentes, padrões profissionais, para delimitar o que os profissionais precisam saber, envolvendo conhecimento, prática e engajamento profissional, pois eles servirão de base para aspectos relacionados à avaliação e certificação de professores, planos de carreira e acreditação de instituições provedoras de formação inicial e continuada.

Neste sentido, no CPS, a Evolução Funcional na carreira docente foi revista no ano de 2020, propondo-se como critérios de análise do desenvolvimento profissional docente quatro tópicos: planejamento, execução, comunicação, assiduidade e pontualidade. Assim, nas diretrizes apresentadas em relação ao Professor da

Educação Básica, observa-se que se passa a acompanhar a implantação do que se pode chamar de “padrão docente” na ausência de um perfil profissional mais claro.

Com relação ao CPS, os aspectos, elementos, a serem trabalhados no plano de carreira colocam a sua atenção em aspectos do conhecimento profissional (execução), da prática profissional (planejamento, execução) e do engajamento do professor (execução, comunicação, assiduidade, pontualidade). Mas restringe-se a uma perspectiva mais técnica do que pedagógica. No que diz respeito à atuação do professor de educação física, adotam-se as orientações provenientes da BNCC, dimensionadas no conteúdo previsto para a área de ensino, para o professor do componente curricular do CPS – Educação Física.

No que diz respeito a analisar as estratégias de ensino, corpo e postura adotadas nas descrições sobre a aula, plano de aula e sala de aula, aspectos vinculados ao *habitus* profissional, observou-se que o ensino (como ocupação, ofício/trabalho ou profissão) é um ofício feito de saberes (perspectiva de profissão), mas que, para ensinar, a compreensão desse enunciado - por parte dos participantes - simplifica-se para uma resposta mais do senso comum, no qual basta ter conhecimento, bom senso, experiência, cultura, gostar de pessoas e trabalhar na tentativa erro (perspectiva vocacional), pois, de fato, este conjunto pode ser interessante, mas analisados individualmente cada um apresenta um limite. No meio desse processo, coloca-se uma outra questão de reflexão emblemática, perpassando as três idades do ensino com ênfases diferentes, vinculada à questão da moralidade e da afetividade. Neste novo desafio, os participantes apontaram como sendo preponderante que “o ensino como um trabalho moral exige que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar respeito por eles, mas também ternura e afeto”.

Por fim, buscou-se um estreitamento da compreensão do ensino como um ofício que se desenvolve na forma de um trabalho remunerado, tendo os participantes, como percepção, que ele ocorre na direção do “desenvolvimento de habilidades e técnicas que se desenvolvem pela tentativa-erro, a partir de um conhecimento prático (tácito) que se revela pelos anos de experiência” (perspectiva do trabalho, ofício, saberes sem ofício). Fechando este quadro foi observado que o ensino, como um trabalho especializado, contempla a desprivatização de sua prática. Porém, como reflexão desse enunciado, os participantes, em sua maioria, identificam-se com “a

ideia de um trabalho moral em que a centralidade de sua prática está no exercício de uma moral dos bons costumes, devendo ser reveladas no trato com os outros conteúdos para a aprendizagem dos alunos” (perspectiva vocacional).

Dessa forma, uma parte dessa resposta, a respeito do perfil profissional dos professores do CPS, aparece no modo como o corpo docente traz em sua cultura escolar e cultura docente representações da dimensão vocacional (perspectiva vocacional), entrelaçadas por influências da docência como trabalho especializado (perspectiva da profissão) e do ofício de professor (perspectiva do trabalho).

Com relação a identificar e analisar as estratégias de ensino, o corpo e a postura arroladas em descrições sobre a aula, plano de aula, sala de aula, observou-se que a utilização de rotinas fica explicitada em certas manifestações e atitudes dos professores que se repetem, apesar dos diferentes contextos de trabalho (diferentes escolas) e das diferentes faixas etárias com que trabalham. Estes aspectos constituem o *habitus* profissional dos professores de educação física e tendem a produzir um currículo oculto escolar.

O saber dos professores, inicialmente, vincula-se às condições concretas de realização do trabalho, enquanto a outra dimensão é perpassada na relação que se estabelece com as personalidades dos professores e com as suas experiências profissionais que foram adquiridas. Assim sendo, essas experiências estão ligadas ao *habitus* profissional que é incorporado, desde a sua escolha pela profissão até a sua formação e atuação docente. Portanto, o *habitus* dos professores é estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências, nos processos de socialização, tendendo a influenciar as suas práticas pedagógicas e, muitas vezes, se impondo como uma limitação às mudanças. Neste contexto, as manifestações dos professores no questionário, a partir de suas representações, contribuem para a compreensão do *habitus* profissional.

Em face desta questão, as disposições encontradas no que se referem ao planejamento da aula e ao plano de aula vão desde um planejamento criterioso até um planejamento menos criterioso, constituindo-se como um ponto fora da curva. Da mesma forma em que se adotam também padrões mais conservadores de aula na direção de uma “moral dos bons costumes”, bem como de uma aula mais interativa até uma aula mais livre. Porém, fica claro que por trás da ação didática há um corpo de conhecimento que foi ora mais sistematizado e ora menos sistematizado. Dessa

maneira, em alguns momentos, em sua operacionalização, aparece o uso da autoridade em situações de indisciplina ou perturbação do ambiente da sala de aula, podendo ser negociado, ficar indiferente ou sofrer as sanções do processo, da mesma forma que o corpo se expressa no dimensionamento da orientação espacial (em pé, sentado, caminhando, em círculo etc.), como consciência corporal ou expressão corporal (no toque, no gesto, na brincadeira), assim como na oralidade, no timbre de voz, envolvendo os enunciados das atitudes e posturas adotadas.

Desse modo, a construção desse *habitus*, primeiro em família e depois na escola, principalmente na disciplina de educação física, ganha espaço com a formação profissional e materializa-se como socialização profissional na atuação profissional, onde é preciso superar a histerese e ir além do *habitus* primário. Em face dessa compreensão, as análises do *eidos*, *ethos* e *hexis* corporal foram muito importantes, pois permitiram enxergar nuances da composição do *habitus* profissional de professor de educação física.

No entanto, ao mesmo tempo que permitiu a visualização de um mapa também apresentou alguns limites para o estudo na ausência de observação de aulas desses professores, assim como de entrevistas, visando esclarecer alguns pontos que tenham ficado obscuros. Mas, como se sabe, este é o limite dos estudos exploratórios cuja contribuições são anunciar possibilidades e projetar novos estudos.

Concluindo, investigar as idades do ensino no *habitus* profissional de professores de Educação Física do CPS foi muito importante, pois trouxe contribuições que podem auxiliar em uma compreensão melhor a respeito das idades do ensino no país, bem como a respeito dos *habitus* que as perpassam.

Inicialmente, uma das descobertas no âmbito das pesquisas sobre professores foi que, no Brasil, o ensino possui certas características do ofício, mas não todas elas, havendo evoluções. Em estados como São Paulo, onde os professores formam um corpo mais unificado, pode-se ter mais avanços. De fato, há uma evolução rumo ao ofício, mas é uma evolução inacabada. Desse modo, ao se falar de ofício, há necessidade de considerar que ele implica uma estabilidade do campo de trabalho, certa uniformidade de condições; critérios ou regras; identidade e cultura coletiva; crenças compartilhadas, normas e valores.

Posteriormente, ao se falar das idades do ensino, entra-se no campo da profissionalização, mas esta não é uma linha reta, pois ora avança, ora recua e ora

transborda, sendo caótica e irregular. Portanto, não se passa automaticamente da vocação para o ofício e do ofício para a profissão, considerando que há dimensões da vocação e do ofício que ainda perduram (Souza Neto; Ayoub, 2021).

Neste sentido, o estudo empreendido aponta para uma perspectiva vocacional perpassada por contribuições da perspectiva do trabalho (ofício) e da perspectiva como profissão (trabalho especializado).

Assim, o *habitus* profissional que emerge, no âmbito das declarações, apresenta traços do *habitus* primário e do *habitus* secundário no agir do professor de educação física vinculado a este estudo. Porém, emerge um achado especial: nos participantes em que a postura adotada nos casos de conflito, envolvendo a indisciplina ou perturbação da aula, adotavam a interação, a comunicação, o gesto, o diálogo e a oralidade como um mecanismo de construção e reconstrução do espaço da aula, pode-se encontrar também um *ethos* profissional.

A nosso ver, essa novidade pode ser comum a professores experientes no âmbito de uma cultura profissional, mas, entre nós, vamos denominá-la de *tacto* pedagógico, pois, junto com o discernimento, contribui para o desenvolvimento de uma inteligência situada (inteligência social), uma das bases do *habitus* profissional, pois nela o conhecimento, a prática e a expressão corporal estão entrelaçadas na intervenção profissional.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.(orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 252 p.

ALVES, A. R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 294–327, maio–ago. 2016.

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. Em: Português AMOSSY, R (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005.

ARAÚJO, F. M. R.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 31– 40, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: Hucitec, 1996.

BOURDIEU, P. **Algumas propriedades dos campos**. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a, p. 89-94.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b, p.46-81.

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

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo: Estruturas Econômicas e Estruturas Temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O Campo da Educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013a.

BOURDIEU, P. **A distinção - crítica social do julgamento**. São Paulo, Editora Zouk/Edusp, 2013b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Pedro Eiras, revisão de Nilde Thomaz da Silva e Francine Magalhães de Oliveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49.

BRASIL. **Lei n. 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 set.1998, p. 1. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm> Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº. 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2015a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2--2015-aprovado-9-junho-015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1989**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm> Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Brasília: Ministério de Educação, 2020a. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 mar. 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CENTRO PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza.** 2023. Página Institucional. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS Nº 62 de 22-10-2020.** D.O.E.; Poder Executivo II, São Paulo, 130 (210) – 35, sexta-feira, 23 de outubro de 2020. DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

FAGION, C. A. **A prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul.** DO CORPO: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. 2009. (Obra original publicada em 1995)

FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. de. **Educação Física, Profissionalização E Mercado De Trabalho: Uma Análise Sobre O Projeto Profissional.** Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26024, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.98699. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/98699>> Acesso em: 5 jan. 2023.

FONSECA, R. G.; HONORATO, T.; SOUZA NETO, S. de. As práticas corporais na legislação imperial e a construção de uma sociologia da profissão para a educação física. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, vol. 28, n. 2, abr/jun 2021.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política.** São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GAUTHIER, C. *et al.* Apresentação - **Ofício Estável**, Identidade Profissional Vacilante. *In: Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente.* Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998. p. 19-37.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDER, K. L. **Understanding school knowledge:** A critical appraisal of basil Bernstein and Pierre Bourdieu. *Educational Theory*, 30(4),1980, p. 335–346.
Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1980.tb00937.x>. Acesso em: 20 fev. 2022

HARGREAVES, A. **Four ages of professionalism and professional learning.** *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. 2000. <<https://doi.org/10.1080/713698714>.>

HARKER, R. Educação e Capital Cultural em Harker, R.; Mahar, C.;Wilkes, C., (eds) **Uma Introdução ao Trabalho de Pierre Bourdieu:** a prática da teoria. Londres: Macmillan Press, 1990.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers:** A report of the Holmes Group. East Lansing, Michigan, USA: Holmes Group. 1986.

KING, A., "Estrutura e Agência" em Harrington, A., (ed) **Teoria Social Moderna:** uma introdução, Oxford University Press, Oxford, 2005, p. 215–223.

KUNZ, E. **Educação Física:** ensino e mudança. Ijuí. Ed. da Unijuí, 1991.

LARSON, M. S. **The rise of professionalism:** a sociological analysis. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press. 1977.

LESSARD, C. Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94. p. 201-227, jan./abril 2006.

LINS, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. de A.; SANTOS, M. C. X. dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Interterritórios** – Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. v3. n4. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Por Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, C. 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. DOI: 10.22456/1982-8918.13430.

MELO, V. A. Experiências de ensino da dança em cenários não escolares no Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1820-1850). **Movimento**, v.22, n.2, p.497-508, 2016.

MELO, V. A. Preocupações com a educação física: o ensino de práticas corporais nas escolas fluminenses (1836-anos 1850). **Educação e Pesquisa**, v.44, e175905, p.1-28, 2018.

MELO, V. A.; PERES, F. F. O corpo da nação: posicionamentos governamentais sobre a educação física no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.21, n.4, p.1131-1149, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, S. V. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, 47(166), p. 1106-1133. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. **A formação de professores: saberes da docência e identidade**. Nuances, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

PINTASSILGO, J. Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In: CAMARA, S. (Org.), **Pesquisa(s) em história da educação e da infância**: conexões entre ciência e história (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Quartet - Faperj, 2014.

REINA, F. T. **Cabeça, tronco e membros**: a construção da héxis corporal de professores de educação física e suas relações com o cotidiano escolar. 2009. 164 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101555>>. Acesso: 15 mar. 2021.

REINA, F. T *et al.* **A interdependência da prática docente e a construção da héxis corporal de professores de educação física e suas consequências na unidade escolar**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 100–110, 2010. DOI: 10.21723/riaee.v4i1.2694. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2694>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia. V. 9, N. 2, p. 267-280, jul./dez. 2006.

SANCHOTENE, M. U; OLIVEIRA, E.; SILVA, L. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre** – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRG. 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/178.pdf>. Acesso: 21 out. 2021.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008**. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1044-13.05.2008.html> Acesso em: 15 mar. 2020.

SÃO PAULO, **Lei Complementar 1.240, de 22 de abril de 2014**. Regulamenta a Evolução Funcional – progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo II, São Paulo, SP, ano 130, n. 210, p. 35. 23 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2f2020%2f23%2fpag_0035_861ec747adf319f58e276dab26dc9f.pdf&pagina=35&data=23/10/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100035 . Acesso em: 15 mar. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.29, pp.152-163. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, M. **Habitus professoral e Habitus estudantil**: uma proposição acerca da formação de professores. *Educação em Revista*, v. 27, n. 3, p. 335–359, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZTCcrQBpmxy7JL5fmhB5gCR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, M. **Modos de ser professor**: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade**: licenciatura-bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1999, 350p.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, V. 25, N. 2, P. 113-128, Jan. 2004.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; SILVA, M. F. G. **Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor**. *Motriz*, v. 16, n. 4, p.1033-1044, out./dez. 2010.

SOUZA NETO, S. de, CYRINO, M., & BORGES, C. **O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino**. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52–72, 2019.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M. . **Politiques et profession d'enseignant au Brésil: une évolution ambivalente..** In: Jean-François MARCEL, Maurice TARDIF, Thierry PIOT (dir.). (Org.). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux. (Collection - Questions d'éducation)*. 1aed. Montréal - Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal (PUM), 2022, p. 229-241.

SOUZA NETO, S.; AYOUB, E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro.posições**. Campinas, SP. V. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnnfLzZYTFy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 jan. 2023.

SOUZA NETO, S.; BONATTO RUFINO, L. G. Por Uma Pedagogia Da Formação No Estágio Supervisionado: Elementos Para A Sua Compreensão Na Educação Física. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de**

Professores, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 91–105, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i30.625. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/625>>. Acesso em: 5 fev. 2023>.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. **Entre o ofício de aluno e o habitus de professor**: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência TT - “Between students’ craft and teachers’ habitus: supervised internship’s challenges in the teaching initiation process TT - E. Movimento (Porto Alegre), v. 22, n. 1, p. 311–324, 2016.

SUSSKIND, R.; SUSSKIND, D. **The future of the professions**. Oxford, UK: Oxford University, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.123, p.551-571. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2006, vol.40, n.1, pp.27-53. ISSN 0034-7612. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>>.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. (2a ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. (Obra original publicada em 1990), 1995.

VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

WEBB, J., SCHIRATO, T.; DANAHER, G., **Entendendo Bourdieu**. Londres: Sage Publications, 2002.

ANEXO 1 - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/16 em complementação a Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada **“As Idades do Ensino de Educação Física das ETEC’S”** que será desenvolvida por **Francielen Irene Ferreira**, RG 33.027.109-x do Curso de **PPG em Ciências do Movimento da Unesp - Rio Claro**, sob a orientação do **Prof. Dr. Samuel de Souza Neto**. Como objetivo geral este trabalho busca investigar as idades do ensino no *habitus* profissional de professores de Educação Física. Especificamente irá: (a) averiguar as competências profissionais (dimensões) que servem de base para a atuação profissional do professor de Educação Física do Centro Paula Souza; (b) identificar os padrões profissionais dos professores de Educação Física do Centro Paula Souza, relacionando-os com as idades do ensino e o *habitus* profissional; e, (c) analisar as estratégias de ensino utilizadas nas descrições do plano de aula, bem como as descrições dos gestos corporais, atitudes ou posicionamentos adotados em sala de aula, visando relacioná-las com as idades do ensino e o *habitus* profissional.

Os **benefícios da pesquisa** são a produção de conhecimentos na área da Educação Física, ensino médio, permitindo fundamentar, ampliar e aprofundar as relações das idades do ensino com o *habitus* profissional docente dos professores das Etec’s, podendo contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá responder as questões do questionário e/ou da entrevista semiestruturada de forma objetiva, podendo ser respondidas no período de tempo que julgar adequado, local e possibilidade do participante, visando a fidedignidade das respostas e ressaltando, acima de tudo, a preservação do seu anonimato. O tempo de resposta do questionário dura em torno de 30 minutos, podendo haver uma variação no tempo, dependendo da leitura e compreensão da pergunta. Quanto a entrevista, o tempo previsto gira em torno de 30 a 60 minutos para quem for convidado(a) a fazê-la.

No entanto, cabe ressaltar um ponto relevante na aplicação do questionário, pois ele remete-se a política de privacidade do Google, no qual a ferramenta do Google Forms pode ser acessada pela empresa. Dessa forma, não haverá indicação nominal do participante, permitindo cancelar seu preenchimento e fechar a página da internet sem quaisquer prejuízos. A validação dos dados apenas ocorrerá mediante a devida finalização do documento, atingindo uma maior conclusão sobre as questões levantadas. O convite para responder ao questionário ocorrerá via Google Forms a partir de notificação do seu e-mail, assim como o convite para a entrevista.

Porém, cabe ressaltar que tanto o questionário como a entrevista podem gerar **riscos** quanto ao teor das questões, podendo criar um certo constrangimento, desconforto ou sentimento de exposição. Para minimizar esses riscos se propõe: a) envio das questões do questionário, considerando um período de tempo para as respostas de 15 dias, sendo que se não for possível responder neste período poderá ser prorrogado por mais 15 dias; b) agendamento prévio da entrevista; c) envio das perguntas antes da entrevista, caso seja requisitado; d) esclarecimento de dúvidas sobre sua participação e uso das respostas/considerações para fins de pesquisa; e) interrupção da gravação, mediante sua solicitação, caso sinta-se desconfortável durante a entrevista; f) poderá ser providenciado outra forma de coleta dos dados, caso haja restrições à captura de áudio e vídeo de sua participação, como o envio das perguntas por e-mail para que sejam respondidas por escrito; g) por fim fica-lhe assegurado também o direito de se recusar a responder alguma questão ou respondê-la parcialmente.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais

e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma

despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data: _____ - ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal (se for o caso) _____

Assinatura do Pesquisador Responsável _____

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **“As Idades do Ensino no *Habitus* Profissional dos Professores de Educação Física das ETECS”**

Pesquisador Responsável: Francielen Irene Ferreira - Mestrado

Cargo/função: Professora

Instituição: Centro Paula Souza

Endereço: R: Manoel Francisco Soares, 131 – Vila Sidéria - Santa Cruz do Rio Pardo/SP

Dados para Contato: fone: (14) 99727-4095 e-mail: francielen.ferreira01@etec.sp.gov.br

Orientador: Samuel de Souza Neto

Instituição: Unesp – Câmpus de Rio Claro / SP

Endereço: Av. 24-A 1515 – Bela Vista

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276 e-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade:

Sexo:

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço:

Telefone para contato:

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: _____

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ETEC'S

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “As Idades do Ensino no *Habitus* Profissional dos Professores de Educação Física das ETECS”

Pesquisador Responsável: Francielen Irene Ferreira Cargo/função: Professora

Instituição: Centro Paula Souza

Endereço: R: Manoel Francisco Soares, 131 – Vila Sidéria - Santa Cruz do Rio Pardo/SP

Dados para Contato: fone: (14) 99727-4095

e-mail: francielen.ferreira@unesp.br

Orientador: Samuel de Souza Neto

Instituição: Unesp – Câmpus de Rio Claro / SP Endereço: xxxxxx

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276

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

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade: Sexo:

Data de Nascimento: ____/____/____ Endereço:

Telefone para contato:

Declaro estar ciente e esclarecido(a) sobre a pesquisa *

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

I- IDENTIFICAÇÃO

Data de nascimento: ____/____/____

Nome completo e idade:

Naturalidade:

Gênero:

() Masculino () Feminino () Outro

Cidade onde mora atualmente:

Processo de escolarização (em sua maior parte):

Ensino Infantil:

() escola pública; () escola privada;

Ensino Fundamental I:

() escola pública; () escola privada;

Ensino Fundamental II:

() escola pública; () escola privada;

Ensino Médio:

() escola pública; () escola privada;

Possui Pós- Graduação? Assinale quais você cursou ou está cursando.

Marque todas que se aplicam.

() Pós-Graduação *Latu Sensu* (especialização)

() Pós-Graduação *Strictu Sensu* (mestrado acadêmico)

() Pós-Graduação *Strictu Sensu* (mestrado profissional)

() Pós-Graduação *Strictu Sensu* (doutorado acadêmico) Pós-Doutorado

Em relação a pergunta anterior:

Nome do(s) curso(s):

Instituição:

Ano:

Período:

Caso não tenha cursado, escreva "não".

ETEC(s) em que leciona e cidade(s):

Ano de entrada na ETEC(s):

Ensino Médio – área de atuação e turmas:

Carga horária de trabalho: assinalar com X apenas uma opção

- ☐ Até 20 h
- ☐ De 21 a 40 h
- ☐ Mais de 40h

Trabalha em outros ambientes relacionados à educação física?

- ☐ Não trabalho;
- ☐ Academia;
- ☐ Treinamento esportivo, grupos de convivência, etc
- ☐ Outro: especificar.

Em relação a pergunta anterior, qual a carga horária semanal média nestes ambientes?

- ☐ Até 20 h
- ☐ De 21 a 40 h Mais de
- ☐ 40h Não trabalho.

Explique com suas palavras cada um destes aspectos:

FORMAÇÃO INICIAL:

- Motivações para a escolha da docência como profissão:
- Ser professor: significado
- Identidade de professor: por favor fale como você constituiu este processo

Explique com suas palavras cada um destes aspectos:

PRÁTICA DOCENTE:

- Influência do processo de escolarização (educação básica) na atuação profissional;
- A Influência dos professores de escola no exercício profissional;
- Influência de outros espaços sociais (família, clube, escolinhas) na escolha da área de atuação e exercício profissional;

II- EDUCAÇÃO FÍSICA

1. O ensino pode ser considerado... (assinale uma alternativa a partir de suas representações):

- () Um ofício sem saberes – não tem um corpo de conhecimento específicos;
- () Saberes sem um ofício – traz conhecimentos de outras áreas consolidadas;
- () Um ofício feito de saberes – gera um corpo de conhecimentos a partir daquilo que o professor é e faz;
- () N.R.A- escreva na questão abaixo como você se posiciona em relação a questão apresentada.

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 1).

2. Para ensinar basta:

- () Ter conhecimento, bom senso, experiência, cultura; gostar de pessoas e trabalhar na tentativa erro para solucionar problemas.
- () Aplicar modelos teóricos e constructos científicos de áreas consolidadas.
- () Utilizar saberes profissionais e conhecimentos universitários.
- () N.R.A - escreva na questão abaixo como você se posiciona em relação a questão apresentada.

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 2).

3. Nas suas aulas, a questão do ensino acoplado a ideia de uma moralidade e afetividade na relação com os alunos se assenta na compreensão de que... (assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa e se posiciona na sala de aula).__Obs.: Não há uma resposta certa ou errada, mas apenas uma compreensão que mais se aproxima daquilo que você acredita se posicionar em sala de aula.

- () O ensino como um trabalho moral exige que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar à respeito por eles, mas também ternura e afeto.
- () De fato, o ensino pautado em valores exige a prática de uma moral dos bons costumes, bem como manifestação de que se gosta dos alunos e que o ensino pode ser visto como um dom, uma vocação.
- () No percurso formativo do ensino, o ofício de ensinar se aprende pela observação

no acompanhamento de uma pessoa mais experiente, na tentativa-errôno exercício da função e no respeito as regras de uma moralidade e afetividade.

() N.R.A - escreva na questão abaixo como você se posiciona em relação a questão apresentada...

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 3).

4. O ensino como um ofício desenvolve-se na forma de um trabalho remunerado. Porém, na sua compreensão ele envolve também ... (assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa e se posiciona na sala de aula). Obs.: Não há uma resposta certa ou errada, mas apenas uma compreensão que mais se aproxima daquilo que você acredita se posicionar em sala de aula.

() Um trabalho missionário, no sentido de que se está a serviço de uma causa porvê-lo como uma espécie de chamamento espiritual, um dom a serviço das pessoas.

() O desenvolvimento de habilidades e técnicas que se desenvolvem pela tentativa-erro, a partir de um conhecimento prático (tácito) que se revela pelos anos de experiência.

() Uma base de conhecimentos que pode fundamentar a sua prática, visando tornar os macetes de sala de aula públicos a partir de uma explicação científica.

() N.R.A - escreva na questão abaixo como você se posiciona em relação a questão apresentada...

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 4).

5. O ensino como um trabalho especializado contempla a desprivatização de sua prática. Porém, na sua compreensão ele envolve também ... (assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa e se posiciona na sala de aula)._____ Obs.: Não há uma resposta certa ou errada, mas apenas uma compreensão que mais se aproxima daquilo que você acredita se posicionar em sala de aula.

() A ideia de profissão como um método de controle do próprio trabalho no qual as habilidades, técnicas e práticas passam a ser analisadas e fundamentadas cientificamente.

() A ideia de um trabalho que não tem um conhecimento próprio e que aplica modelos teóricos de outras áreas para tentar explicar ou solucionar problemas decorrentes da prática vinculadas a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

() A ideia de um trabalho moral em que a centralidade de sua prática está no exercício de uma moral dos bons costumes, devendo ser reveladas no trato com os outros conteúdos para a aprendizagem dos alunos.

() N.R.A - escreva na questão abaixo como você se posiciona em relação a questão apresentada...

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 5).

6. Apresente um plano de aula que você trabalhou com os seus alunos, considerando:

(a) Esquema organizacional:

Tema:

Turma:

Objetivo:

Conteúdo:

Metodologia:

Avaliação:

(b) Descreva o plano de aula

Parte inicial da aula (tempo, conteúdo e objetivo):

Parte principal da aula (tempo, conteúdo e objetivo):

Parte final da aula (tempo, conteúdo e objetivo);

7. Com relação ao plano de aula:

Informar: o que fundamentou a minha aula?

Confrontar: como me tornei assim? qual foi a teoria que fundamentou a minha aula, plano de ensino.

Reconstruir: como poderia fazer diferente a minha aula?

III – PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: planejamento, desenvolvimento, conclusão (operacionalização).

8- Descreva as estratégias de ensino que você utiliza(ou) para ensinar:

8- Descreva as estratégias de ensino que você utiliza(ou) para ensinar:

a) Antes do início da aula quais são as ações e providências que toma?

- b) No início da aula - exemplo: os alunos ficam na sala de aula ou na quadra - se na quadra, eles ficam em pé, sentados, em roda, em fileira ou outra forma?
- c) No decorrer da aula - exemplo: na hora de dar uma explicação, você chama os alunos ou fala de onde se encontra, ou de outra forma?
- d) Na parte final da aula - coloca os alunos próximos, em pé, sentados, ou acaba a aula e vão embora? Explique.
- e) Após o término da aula - Realiza algum tipo de ações ou apontamentos?

9- Descreva como você posiciona o seu corpo na hora das explicações

Explique de forma mais detalhada possível as suas ações e dos alunos, (exemplo: fica em pé, gesticula com as mãos, fala alto ou devagar, brinca com os alunos, etc), bem como a forma ou o modo como os alunos se posicionam corporalmente para ouvi-lo na hora da sua orientação (exemplo: os alunos ficam sentados ou em pé e te ouvem atentamente olhando para você; ou não, você está falando mas tem aluno brincando com o outro; e/ou ainda, o aluno usando uma posição intermediária de hora olhar para você assentindo com a cabeça e o corpo e hora não).

- a) No início da aula:
- b) No decorrer da aula:
- c) Na parte final da aula:

10 - Descreva as atitudes que você utiliza ou a postura que toma em cada parte da aula no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro.

- a) Antes do início da aula quais são as providências e decisões que você toma?
- b) No início da aula - quais são as atitudes que toma no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro (por exemplo: o seu posicionamento na tomada de decisão ocorre com os alunos na sala de aula ou na quadra – se na sala ou quadra, eles ficam em pé, sentados, em roda, em fileira ou outra forma) ...
- c) No decorrer da aula - quais são as atitudes que toma no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro (exemplo: na hora de chamar a atenção você dá uma explicação, chama os alunos / o aluno ou fala de onde se encontra etc.) ...

- d) Na parte final da aula - quais são as atitudes que toma no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro (exemplo: coloca os alunos próximos, em pé, sentados, ou acaba a aula e vão embora...)
- e) Após o término da aula você faz algum tipo de apontamento em relação as atitudes tomadas? Se sim ou não, como você finaliza este processo?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO. ELA SERÁ DE GRANDE IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO DE DADOS NA MINHA PESQUISA.

Att. Francielen I. Ferreira - Professora de Ensino Médio e Técnico –
Centro Paula Souza - Op.084.

Google Formulários

APÊNDICE 2: MODELO DE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “As Idades do Ensino no *Habitus* Profissional dos Professores de Educação Física das ETECS”

Pesquisador Responsável: Francielen Irene Ferreira Cargo/função: Professora

Instituição: Centro Paula Souza

Endereço: R: Manoel Francisco Soares, 131 – Vila Sidéria - Santa Cruz do Rio Pardo/SP

Dados para Contato: fone: (14) 99727-4095

e-mail: francielen.ferreira@unesp.br

Orientador: Samuel de Souza Neto

Instituição: Unesp – Câmpus de Rio Claro / SP Endereço: xxxxxx

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276

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

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade: Sexo:

Data de Nascimento: ____/____/____ Endereço:

Telefone para contato:

Declaro estar ciente e esclarecido(a) sobre a pesquisa

- Aceito participar da pesquisa

Data do preenchimento do questionário: 24/02/2022

Data de nascimento: 10/01/1991

Nome completo e idade: P1 – 31 anos

Naturalidade: São Paulo

Gênero:

- Feminino

Cidade onde mora atualmente: São Paulo

Ensino Infantil:

- escola privada;

Ensino Fundamental I:

- escola privada;

Ensino Fundamental II:

- escola privada;

Ensino Médio:

- escola privada;

Possui Pós- Graduação? Assinale quais você cursou ou está cursando.

- Pós-Graduação Latu Sensu (especialização)

Em relação a pergunta anterior: Nome do (s) curso (s) / Instituição / Ano / Período. Caso não tenha cursado, escreva "não": Treinamento Desportivo / Universidade Gama Filho / 2013

Etec(s) em que leciona e cidade(s): Etec Dra Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara – SP / Etec Dra Maria Augusta Saraiva – SP / Etec Jornalista Roberto Marinho – SP.

Ano de entrada na ETEC(s): 2017

Ensino Médio – área de atuação e turmas: Educação Física – 17 turmas.

Carga horária de trabalho: assinalar com X apenas uma opção:

- De 21 a 40 h

Trabalha em outros ambientes relacionados à educação física?

- Não trabalho

Em relação a pergunta anterior, qual a carga horária semanal média nestes ambientes?

- Não trabalho

FORMAÇÃO INICIAL: Explique com suas palavras cada um destes aspectos:

→ **Motivações para a escolha da docência como profissão:** Vivência esportiva desde pequena, influenciada pelo pai e irmão que também são da área.

→ **Ser professor: significado:** Transformar vidas.

→ **Identidade de professor: por favor fale como você constituiu este processo:** Acredito que o processo para me tornar professora foi gostar de ensinar, de ver a mudança acontecer, proporcionar ao aluno a conquista de se desenvolver, de vivenciar experiências.

PRÁTICA DOCENTE: Explique com suas palavras cada um destes aspectos:

→ **A Influência do processo de escolarização (educação básica) na atuação profissional:** Acredito que ter meu pai como meu professor de Educação Física e ser sempre incentivada a prática esportiva fez com que eu escolhesse essa profissão hoje.

→ **A Influência dos professores de escola no exercício profissional:** Sempre fui incentivada, sempre participei de todas as modalidades e campeonatos que envolviam as escolas, inclusive o esporte me proporcionou bolsa de estudos, por isso sempre estudei em escola privada.

→ **A Influência de outros espaços sociais (família, clube, escolinhas) na escolha da área de atuação e exercício profissional:** Minha família sempre me incentivou nos esportes e sempre esteve presente nos meus jogos e treinos, isso me incentivou a escolher a profissão que tanto amo.

II- EDUCAÇÃO FÍSICA

1. O ensino pode ser considerado... (assinale uma alternativa a partir de suas representações):

- Saberes sem um ofício – traz conhecimentos de outras áreas consolidadas.

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 1).

-

2. Para ensinar basta:

- N.R.A - escreva na questão abaixo como você se posiciona em relação a questão apresentada.

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 2).

- NRA - Para ensinar basta querer, porque quando queremos algo nós sempre vamos atrás de como fazer aquilo com excelência;

3. Nas suas aulas, a questão do ensino acoplado a ideia de uma moralidade e afetividade na relação com os alunos se assenta na compreensão de que... (assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa e se posiciona na sala de aula). _____ Obs.: Não há uma resposta certa ou errada, mas apenas uma compreensão que mais se aproxima daquilo que você acredita se posicionar em sala de aula.

- O ensino como um trabalho moral exige que haja uma relação de moralidade e afetividade em relação aos alunos no sentido de se mostrar à respeito por eles, mas também ternura e afeto;

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 3).

-

4. O ensino como um ofício desenvolve-se na forma de um trabalho remunerado. Porém, na sua compreensão ele envolve também ... (assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa e se posiciona na sala de aula). _____ Obs.: Não há uma resposta certa ou errada, mas apenas uma compreensão que mais se aproxima daquilo que você acredita se posicionar em sala de aula.

- O desenvolvimento de habilidades e técnicas que se desenvolvem pela tentativa-erro, a partir de um conhecimento prático (tácito) que se revela pelos anos de experiência;

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 4).

-

5. O ensino como um trabalho especializado contempla a desprivatização de sua prática. Porém, na sua compreensão ele envolve também ... (assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa e se posiciona na sala de aula). _____ Obs.: Não há uma resposta certa ou errada, mas apenas uma compreensão que mais se aproxima daquilo que você acredita se posicionar em sala de aula.

- A ideia de um trabalho moral em que a centralidade de sua prática está no exercício de uma moral dos bons costumes, devendo ser reveladas no trato com os outros conteúdos para a aprendizagem dos alunos

Em caso de N.R. A, sua posição em relação a pergunta anterior (nº 5).

-

6. Apresente um plano de aula que você trabalhou com os seus alunos, considerando:

(a) Esquema organizacional:

Tema: Basquetebol;

Turma: 1º ano do Ensino Médio;

Objetivo: Desenvolver os fundamentos do basquetebol;

Conteúdo: Drible e passe;

Metodologia: Vídeos e vivência prática;

Avaliação: Participação nas atividades práticas;

(b) Descreva o plano de aula:

Parte inicial da aula (tempo, conteúdo e objetivo): 10 min. – chamada e apresentação do conteúdo;

Objetivo: analisar e compreender o conhecimento pré-existente dos alunos sobre o tema;

Parte principal da aula (tempo, conteúdo e objetivo): 30 min. – pega-pega com drible, jogos dos dez passes, exercício de passes em duplas (por cima da cabeça, peito e picado);

Parte final da aula (tempo, conteúdo e objetivo): 10 min - discussão sobre quando usar os diferentes tipos de passes beber água e ir ao banheiro;

7. Com relação ao plano de aula:

Informar: o que fundamentou a minha aula? Ensino do Basquetebol;

Confrontar: como me tornei assim? qual foi a teoria que fundamentou a minha aula, plano de ensino. Fui atleta de basquetebol e tenho facilidade para ensinar a modalidade;

Reconstruir: como poderia fazer diferente a minha aula? Poderia solicitar que os alunos pesquisem os diferentes tipos de passes e pedir que eles apresentem momentos e exercícios para ensiná-los aos alunos;

III – PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: planejamento, desenvolvimento, conclusão (operacionalização)

8- Descreva as estratégias de ensino que você utiliza(ou) para ensinar:

- a) **Antes do início da aula quais são as ações e providências que toma?**
Separar materiais e verificar local de aula;
- b) **No início da aula - exemplo: os alunos ficam na sala de aula ou na quadra – se na quadra, eles ficam em pé, sentados, em roda, em fileira ou outra forma?** Se estão na sala de aula eles ficam em seus lugares, se forem para a quadra ficam de pé em círculo;

- c) **No decorrer da aula - exemplo: na hora de dar uma explicação, você chama os alunos ou fala de onde se encontra, ou de outra forma?** no momento de dar uma explicação eu reúno os alunos;
- d) **Na parte final da aula - coloca os alunos próximos, em pé, sentados, ou acaba a aula e vão embora? Explique.** Coloco os alunos sentados, finalizo a aula e depois eles vão embora;
- e) **Após o término da aula - Realiza algum tipo de ações ou apontamentos?** Anoto alguma alteração que posso realizar na aula, alguma observação que realizei durante a aula e acho ser pertinente;

9- Descreva como você posiciona o seu corpo na hora das explicações.

Explique de forma mais detalhada possível as suas ações e dos alunos, (exemplo: fica em pé, gesticula com as mãos, fala alto ou devagar, brinca com os alunos ec), bem como a forma ou o modo como os alunos se posicionam corporalmente para ouvi-lo na hora da sua orientação (exemplo: os alunos ficam sentados ou em pé e te ouvem atentamente olhando para você; ou não, você está falando mas tem aluno brincando com o outro; e/ou ainda, o aluno usando uma posição intermediário de hora olhar para você assentindo com a cabeça e o corpo e hora não...).

- a) **No início da aula:** No inicio da aula eu sento para realizar a chamada e os alunos ficam em seus lugares, alguns prestando atenção e alguns conversando. Quando a conversa me atrapalha em chamo a atenção;
- b) **No decorrer da aula:** Durante a aula fico o tempo todo em pé, ando pelo ambiente observando a participação dos alunos, no momento que explico a atividade gosto de demonstrar e muitas vezes utilizo os alunos para me ajudar, se no local eu tenho uma lousa também utilizo desenhos para explicar da melhor maneira, gosto de brincar com os alunos para tornar um ambiente de aprendizagem prazeroso;
- c) **Na parte final da aula:** No final da aula permaneço em pé e muitas vezes deixo os alunos a vontade (se querem sentar ou ficar em pé, eles decidem);

10 - Descreva as atitudes que você utiliza ou a postura que toma em cada parte da aula no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro.

- a) **Antes do início da aula quais são as providencias e decisões que você toma?** Chamo a atenção do aluno que está com indisciplina.
- b) **No início da aula - quais são as atitudes que toma no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro (por exemplo: o seu posicionamento na tomada de decisão ocorre com os alunos na sala de aula ou na quadra – se na sala ou quadra, eles ficam em pé, sentados, em roda, em fileira ou outra forma) ...** - Quando estou na sala de aula realizando alguma explicação e algum aluno está conversando ou atrapalhando, fico em silêncio e normalmente os próprios alunos já chamam a atenção da pessoa que estava atrapalhando;
- c) **No decorrer da aula - quais são as atitudes que toma no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro (exemplo: na hora de chamar a atenção você dá uma explicação, chama os alunos/o aluno ou fala de onde se encontra... etc.)** - No decorrer da aula se vejo que é um caso isolado, enquanto os alunos estão realizando a atividade e tem um aluno atrapalhando, chamo esse aluno e solicito que não atrapalhe, caso persista ou haja qualquer tipo de falta de respeito, solicito que algum aluno chame a coordenação;
- d) **Na parte final da aula - quais são as atitudes que toma no caso de indisciplina, desatenção numa explicação, perturbação da aula e/ou outro (exemplo: coloca os alunos próximos, em pé, sentados, ou acaba a aula e vão embora...)** - Na parte final da aula utilizo o mesmo procedimento de se algum aluno está atrapalhando, fico em silêncio para que ele perceba e assim continuo a aula;
- e) **Após o término da aula você faz algum tipo de apontamento em relação as atitudes tomadas? Se sim ou não, como você finaliza este processo?** Muitas vezes se houve algo de indisciplina ou algum aluno que persistiu em atrapalhar a aula, comunico a coordenação para que estejam cientes do ocorrido e registro no NSA

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO. ELA SERÁ DE GRANDE IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO DE DADOS NA MINHA PESQUISA.

Att. Francielen I. Ferreira - Professora de Ensino Médio e Técnico –
Centro Paula Souza - Op.084.