

Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

WILLIAN GABRIEL FELICIO DA SILVA

TRAJETÓRIA DE VIDA: de ex-atletas a professores de
Educação Física e a atuação docente nas turmas das ACDs



ARARAQUARA – S.P

2020

WILLIAN GABRIEL FELICIO DA SILVA

TRAJETÓRIA DE VIDA: de ex-atletas a professores de educação física e a atuação docente nas turmas das ACDs

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho de Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

ARARAQUARA – S.P
2020

S586t Silva, Willian Gabriel Felicio da
TRAJETÓRIA DE VIDA: de ex-atletas a professores de Educação Física e a atuação docente nas turmas das ACDs / Willian Gabriel Felicio da Silva. -- Araraquara, 2020
105 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Luci Regina Muzzeti

1. Trajetória de Vida. 2. Habitus. 3. Capital Cultural. 4. Campo. 5. Atividades Curriculares Esportivas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

WILLIAN GABRIEL FELICIO DA SILVA

TRAJETÓRIA DE VIDA: de ex-atletas a professores de Educação Física e a atuação docente nas turmas das ACDs

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho de Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Data da defesa: 26/08/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Universidade Estadual Paulista (UNESP)Araraquara

Membro Titular:

Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão

Universidade Estadual Paulista (UNESP)Araraquara

Membro Titular:

Prof. Dr. José Henrique Mazon

Universidade Paulista de Araraquara -UNIP

Membro Titular:

Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

Universidade de Araraquara- Uniara

Membro Titular:

Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi

Universidade Paulista de Araraquara -UNIP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta minha tese aos meus pais, Isabel Cristina Felício e Fábio Tadeu Reina, que propiciaram condições indispensáveis para que eu pudesse alcançar meus objetivos e, acima de tudo, incentivo para eu continuar a minha caminhada acadêmica. Dedico também à minha orientadora, Professora Associada Luci Regina Muzzeti, que me concedeu a oportunidade de realizar este trabalho; e ainda, a todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a sua concepção.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por tudo que me concedeu e concede, e por ter iluminado o traçado do meu caminho, dando luz, discernimento, competência e, acima de tudo, saúde, para eu continuar a minha caminhada.

Agradeço a minha orientadora Professora Associada Luci Regina Muzzeti, que me propiciou a oportunidade de concretizar o meu sonho.

Aos professores Andreza Marques de Castro Leão e José Henrique Mazon, pela disponibilidade de participarem da banca de qualificação, com valiosas contribuições, e a todos os professores da banca de defesa.

Agradeço aos meus familiares que me acompanharam nesses anos de estudos.

Agradeço o apoio dos colegas do curso de Doutorado e do grupo de estudos da Profa. Luci; agradeço também, os professores entrevistados na pesquisa, os que ministraram as disciplinas da Pós-graduação e todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

Porque para Deus nada é impossível.
Lucas 1:37

RESUMO

A Educação Física escolar brasileira, até meados da década de 80, caracterizou-se como uma disciplina que tinha, na sua concepção de prática pedagógica, hegemonicamente, o esporte, como a principal temática desenvolvida pelos professores, no que tangia à formação de seu alunado. Isso fazia com que o aluno adquirisse vivências corporais e conhecimento muito restrito ao esporte, em detrimento das demais temáticas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N. 9394, de 1996) e a criação do Parâmetro Curricular Nacional (PCN), específico da área, a orientação para a Educação Física escolar passou a ensinar conceitos e a propor vivências corporais de outras temáticas, tais como: danças, lutas, jogos e ginásticas, além do esporte. Assim, na rede pública do Estado de São Paulo, a Educação Física escolar apresenta esta particularidade, no que diz respeito à sua organização e aplicação dos saberes da disciplina. Desse modo, os professores de Educação Física têm a possibilidade de trabalhar com turmas regulares, no mesmo turno de outros componentes curriculares, fato que possibilita ao professor não só diversificar sua prática, na ampla perspectiva da cultura corporal, como também, oferecer, no contraturno dessas aulas, treinamentos específicos de modalidades esportivas, chamadas turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs). Os alunos participantes dessas turmas, além de aprofundarem seus conhecimentos e experiências corporais, específicas de determinado esporte, também treinam, para representar a escola em competições oficiais como, por exemplo, os jogos escolares. Nesse particular, por meio de entrevistas e de análise das trajetórias de vida de sete professores de Educação Física, que dão aulas nas turmas de ACDs, em escolas públicas estaduais, no interior de São Paulo, identificamos, de um lado, a apropriação dos capitais culturais acumulados durante suas trajetórias esportivas e, de outro, os saberes científicos, adquiridos ao longo da sua formação acadêmica, no curso de Educação Física, com destaque para as disciplinas de fisiologia do exercício e treinamento desportivo. Assim o objetivo do estudo foi analisar a trajetória de vida: de atletas a professores de educação física e a atuação docente nas turmas das ACDs no qual, utilizamos o método praxiológico de Bourdieu, pois suas categorias de análise sociológica, tais como: *Habitus*, Capital Cultural, Estratégia e Campo, dentre outras, nos possibilitaram apontar as condicionantes sociais e as estratégias que levaram tais professores à longevidade e ao sucesso no campo esportivo, e para além disso, em relação a teorizar o universo da Educação Física escolar, utilizamos os documentos da área tais como Brasil (1996) e estudiosos como Tubino (1992), que nos apontam a realidade da disciplina no contexto escolar. Contudo isso, identificamos o capital cultural acadêmico, proveniente da formação de licenciado em Educação Física, culminando com uso desses dois capitais culturais: o acadêmico e o esportivo, nas turmas das ACDs. E, como resultado desta pesquisa, pudemos inferir, dentre outras conclusões, que, de todo modo, os professores de Educação Física, participantes deste estudo, muito pouco se utilizavam dos conhecimentos científicos adquiridos na graduação. Destacam-se, apenas, os conhecimentos incorporados enquanto atletas, tornando assim, as turmas das ACDs, apenas parte integrante de suas jornadas de trabalho.

Palavras Chave: Trajetória de Vida. *Habitus*. Capital Cultural. Campo. Atividades Curriculares Esportivas.

ABSTRACT

Brazilian Physical Education, until the mid-80s, was characterized as a discipline that, in its conception of pedagogical practice, hegemonically, sport, as the main theme developed by teachers, with regard to the training of their students. This made the student acquire bodily experiences and knowledge very restricted to the sport, to the detriment of other themes. With the enactment of the National Education Guidelines and Bases Law (LDB N. 9394, 1996) and the creation of the National Curriculum Parameter (PCN), specific to the area, the guidance for school Physical Education started to teach concepts and propose bodily experiences of other themes, such as: dances, fights, games and gymnastics, in addition to sports. Thus, in the public network of the State of São Paulo, school Physical Education presents this particularity, with regard to its organization and application of the discipline's knowledge. In this way, Physical Education teachers have the possibility to work with regular classes, in the same shift as other curriculum components, a fact that allows the teacher not only to diversify his practice, in the broad perspective of body culture, but also to offer, in the after-hours of these classes, specific training in sports, called Sports Curriculum Activities (ACDs). The students participating in these classes, in addition to deepening their knowledge and body experiences, specific to a particular sport, also train to represent the school in official competitions, such as school games. In this regard, through interviews and analysis of the life trajectories of seven Physical Education teachers, who teach classes in ACDs, in state public schools, in the interior of São Paulo, we identify, on the one hand, the appropriation of capital cultural accumulated during their sporting trajectories and, on the other, scientific knowledge, acquired throughout their academic training, in the Physical Education course, with emphasis on the disciplines of exercise physiology and sports training. Thus, the objective of the study was to analyze the trajectory of life: from ex-athletes to physical education teachers and the teaching performance in the classes of the ACDs in which, we use Bourdieu's praxiological method, because its categories of sociological analysis, such as: Habitus, Cultural Capital, Strategy and Field, among others, allowed us to point out the social conditions and strategies that led these teachers to longevity and success in the sports field, and in addition, in relation to theorizing the universe of physical education at school, we used the area documents such as Brasil (1996) and scholars like Tubino (1992), which point us to the reality of the discipline in the school context. However, we identified academic cultural capital, resulting from the formation of a graduate in Physical Education, culminating in the use of these two cultural capitals: academic and sports, in the classes of ACDs. And, as a result of this research, we were able to infer, among other conclusions, that, in any case, Physical Education teachers, participants in this study, used very little scientific knowledge acquired during graduation. Only the knowledge incorporated as athletes stands out, thus making the ACDs' classes just an integral part of their working hours.

Keywords: Life trajectory. *Habitus*. Cultural capital. Field. School sports.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Caracterização dos professores de educação física.....	49
Quadro 02	Divisão de profissionais da educação por etapa de ensino.....	50
Quadro 03	Fração de classe de origem: 2ª geração.....	51
Quadro 04	Dos professores, passando pelos avós e seus pais: a importância da escola nessas trajetórias de vida e a ascensão social.....	53
Quadro 05	Práticas culturais desenvolvidas na infância: o esporte em destaque.....	56
Quadro 06	Acúmulo de Capital Cultural ampliado por outras práticas culturais.....	60
Quadro 07	Visão dos pais em relação à importância da escola, na trajetória de vida dos filhos.....	62
Quadro 08	A escola e a expectativa de futuro de classe.....	64
Quadro 09	As disposições herdadas na disciplina de Educação Física.....	66
Quadro 10	As incorporações esportivas providas das turmas de treinamento.....	70
Quadro 11	A escolha do esporte na trajetória de vida dos professores.....	72
Quadro 12	Veredicto familiar sobre a escolha profissional.....	74
Quadro 13	A materialização da formação acadêmica.....	76
Quadro 14	O acúmulo de Capital Cultural acadêmico.....	77
Quadro 15	O concurso público como condição de trabalho docente.....	80
Quadro 16	A preferência pelas turmas de ACDs.....	81
Quadro 17	Esporte desenvolvido nas turmas de ACDs.....	83
Quadro 18	A metodologia empregada nas turmas de ACDs.....	84
Quadro 19	A relação teoria e prática: treinamento desportivo nas turmas de ACDs.....	87
Quadro 20	A relação teoria e prática: fisiologia do exercício nas turmas de ACDs.....	89
Quadro 21	A relação interpessoal dos professores e alunos nas turmas de ACDs.....	91
Quadro 22	O prestígio no interior da escola.....	92
Quadro 23	A importância das turmas de ACDs para formação de atletas de rendimento..	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	12
2 PERSPECTIVA PLURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESPECIFICIDADE DAS TURMAS DAS ACDS	16
2.1 Contexto Histórico da Educação Física Escolar no Brasil e a Inserção das Turmas das ACDS na Educação / Física do Estado de São Paulo.....	16
2.2 Educação Física Escolar e Atividades Curriculares Desportivas no Estado de São Paulo	21
3 O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	25
4 TREINAMENTO DESPORTIVO E FISIOLOGIA: A BASE DA FORMAÇÃO ATLÉTICA DO ALUNO/ ATLETA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	28
4.1 A Fisiologia do Exercício Aplicada ao Treinamento Desportivo	30
5 REFERENCIAL TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU	33
6 METODOLOGIA.....	42
7 TURMAS DAS ACDS: PROFESSORES, TRAJETÓRIAS DE VIDA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	48
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100

APRESENTAÇÃO

Quando terminei a Licenciatura, em Educação Física, acreditava que a atuação do professor dessa disciplina, no âmbito escolar, era ensinar as modalidades esportivas, sem ao menos pensar na sexualidade e outros fatores sociais importantes para o desenvolvimento humano, tais como: sua classe social de origem, seu capital cultural, a reestruturação do *Habitus*.

Assim, fui levado a estudar tais fatores, de uma parte, devido à lacuna encontrada na literatura sobre atuação do professor de Educação Física, no âmbito escolar, e de outra, por meu interesse pela área da educação, para compreender os educandos esportivos, de forma geral. Durante a graduação, realizei o estágio obrigatório, em 2008, na Escola Estadual “Pedro José Neto” (E.E.P.J.N.), na cidade de Araraquara, onde trabalhei com ensino fundamental e médio, observando, à época, ensinamentos do esporte escolar. No ano de 2009, cursei especialização em *Fisiologia do exercício* na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde analisei a melhoria da força, em indivíduos sedentários, com a prática de musculação. No ano de 2012, no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), junto ao Laboratório de *Fisiologia do exercício*, aplicado ao esporte (LAFAE), analisei, por meio de testes fisiológicos, as respostas de atletas, quando realizam exercícios de alta intensidade. Concluído o mestrado, em uma das reuniões do grupo de estudos da Unicamp, discutimos os resultados da minha dissertação e, a partir das análises, surgiram questões que me levaram a entender a trajetória dos professores de Educação Física, como um “problema”; meus pares mencionaram que a trajetória de vida e vivências esportivas poderiam influenciar a atuação do professor, no planejamento dos conteúdos esportivos e aplicação dos conceitos da *Fisiologia do exercício*, aplicado ao *Treinamento desportivo*.

No Doutorado, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, *Campus* de Araraquara - SP, minha proposta de trabalho foi, justamente, verificar as trajetórias esportivas de ex-atletas. O objetivo era mostrar, primeiramente, como eles atingiram o apogeu no esporte e, após isso, como conseguiram formar-se em Educação Física. Eu me propunha, por fim, a entender a relação da formação acadêmica com a trajetória esportiva, quando na atuação docente, como professores de Educação Física, nas turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs).

Pensando nisso, percebi a necessidade de conhecer melhor a temática. Para tanto, procurei a professora Dra. Luci Muzzetti, com quem comentei sobre a escassez de trabalhos,

voltados para a atuação do professor de Educação Física na escola. Ela me recebeu de forma acolhedora, apresentando-me o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX, com experiência na área de Educação, que trabalha com as categorias de análise sociológica, de Pierre Bourdieu, com ênfase em conceitos como, *Habitus*, Gênero e Trajetórias escolares, que poderiam preencher algumas lacunas apontadas nos estudos anteriores.

No Núcleo de Estudos da Sexualidade, tive contato com a bibliografia da área da sexualidade humana e da Sociologia de Pierre Bourdieu e, a partir daí, surgiu o meu interesse em me aprofundar nesta área.

Participei, então, de cursos com a professora Luci, de palestras, de debates sobre sexualidade e orientação sexual. Realizei leituras sobre trajetórias escolares e de professores de Educação Física, ampliando o meu conhecimento sobre a atuação deles no âmbito escolar; por conta disso, as minhas inquietações foram tomando um caminho mais acadêmico e acabaram por emergir nesta tese, cujo interesse é focalizar o meu objeto de estudo, na trajetória de professores de Educação Física, para compreender melhor a atuação deles nas ACDs.

1 INTRODUÇÃO

O esporte é um dos conteúdos mais ensinados na educação física escolar, no ensino fundamental e médio; as dimensões que o englobam estão voltadas mais para a saúde, desempenho, lazer, com destaque para a socialização e resgate de valores sociais (TUBINO, 1999).

Embora a educação física escolar apresente essa hegemonia esportiva, a orientação preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), específicos da área, apontam que devemos proporcionar às crianças e adolescentes, o conhecimento da cultura corporal ou dos movimentos, nas danças, jogos, lutas e ginásticas, além do esporte (BRASIL, 1997, 1998; NEIRA; NUNES, 2006).

Nessa perspectiva, nos últimos anos, houve um aumento significativo nas escolas brasileiras e, particularmente, no sistema educacional paulista, da oferta de práticas esportivas, realizadas no período contrário das aulas regulares, denominadas de turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) (BASSANI; TORRES; VAZ, 2003; SARTORI, 2003; SOARES, 2003; LETTNIN, 2005; SIGOLI, 2005; SANTOS; SIMÕES, 2007; LUGUETTI, 2010; LUGUETTI; DANTAS; NUNOMURA; BÖHME, 2013; LUGUETTI; FERRAZ; NUNOMURA; BÖHME, 2015).

Essas aulas das ACDs, na rede estadual de São Paulo, fazem parte da jornada de trabalho do docente da área de Educação Física e objetivam preparar os alunos por meio de treinamentos específicos, para alcançarem resultados expressivos, nas competições escolares oficiais do Estado. Desse modo, o trabalho dos professores assemelha-se aos treinos de clubes e escolinhas de esportes, pois o objetivo primário é a competição esportiva.

Assim, as ACDs proporcionam, não só a especificidade de conhecimentos e experiências de esportes, como também, a vinculação estreita do aluno com a sua escola e o resgate de valores sociais, tais como: responsabilidade, cooperação, interesse, encorajamento, dentre outros.

Nessa direção, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física limita-se, exclusivamente, ao treino desportivo e a performance dos alunos, agora denominados de alunos/atletas, pois as disposições herdadas, nesse contexto, enfocam, estritamente, a formação física, técnica e tática. Desta maneira, o planejamento do docente dessa área, tem como pressuposto básico, as competições, das quais a escola irá participar, no decorrer do calendário escolar.

Com duas aulas ou mais por semana, o professor deve enfatizar o aperfeiçoamento da técnica, situações táticas e preparo físico dos alunos; portanto, sua formação e atuação docente especificam-se, no universo da modalidade esportiva desenvolvida nessas turmas.

Diante disso, o professor de Educação Física necessita de uma boa formação em *Treinamento desportivo* e *Fisiologia do exercício*, para atuar nas tarefas que exigem: montagem de equipe, conhecimento cultural do esporte, habilidades especializadas, regras, evolução do esporte, sistemas de jogo, dentre outras, específicas do universo da formação acadêmica.

Diante dessa necessidade instaurada, fomos impulsionados a realizar esse estudo científico, pautado em questões tais como: quem são esses professores que atuam nas ACDs? Quais são os seus envolvimento com o esporte para o qual irão trabalhar? Como foram suas formações acadêmicas? Como lidam com a teoria que subsidia a prática pedagógica dessas turmas das ACDs? Como se apropriam das trajetórias esportivas, no planejamento das aulas das ACDs?

Para responder a essas e outras questões, objetivamos identificar, no percurso da existência de docentes de Educação Física e ex-atletas de alto rendimento, como se ministram as aulas nessas turmas das ACDs, investigando:

- as disposições herdadas como atletas;
- como se formam professores de Educação Física, seja reestruturando seu *Habitus*, seja acumulando capital cultural em prol de um trabalho docente adequado às necessidades elencadas para a formação dos alunos nas turmas das ACDs.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, de natureza qualitativa, utilizamos o método praxiológico de Pierre Bourdieu (2003, 2010) e, embasados em seus estudos, procuramos romper com a dicotomia entre as disposições herdadas da trajetória de vida dos ex-atletas, que não se juntam nem ao campo educacional, enquanto professores de Educação Física, nem na sua atuação como professores das turmas das ACDs.

Portanto, temos uma relação dialética, entre a interiorização das disposições herdadas da rotina de treinamentos realizados, durante a fase de atletas e a exteriorização na prática pedagógica, na escola, provinda da interiorização dos conteúdos aprendidos durante a graduação, principalmente, nas disciplinas supracitadas: *Fisiologia do exercício* e *Treinamento desportivo*, disciplinas práticas das modalidades esportivas específicas das turmas das ACDs.

Esse universo de disposições herdadas nos dois campos, o esportivo e o acadêmico, nos levou a considerar a hipótese, segundo a qual poderia existir uma reprodução, consciente

ou inconsciente, de treinamentos realizados durante as trajetórias esportivas desses ex-atletas, agora na prática pedagógica, enquanto professores da Educação Física escolar, nas turmas das ACDs.

Nesse sentido, o critério de seleção dos professores participantes da pesquisa, foi restrito, obrigatoriamente, a ex-atletas de alto rendimento, com uma carreira esportiva vitoriosa e que, depois de encerrada sua trajetória, decidiram abraçar o magistério, atuando em unidades de ensino em São Paulo, e ministrar aulas nas turmas das ACDs.

Decidimos pelas entrevistas para realizar a coleta de dados com os professores, em locais e horários por eles escolhidos, de modo a não atrapalhar seus compromissos docentes. As perguntas propostas foram baseadas em estudos de Muzzeti (1992), Reina (2009) e Inforsato (2016) e, para a análise das respostas coletadas, utilizamos os autores apresentados na revisão da Literatura, com destaque para Bourdieu. Encerramos o trabalho, apresentando as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

Desse modo, diante do exposto, a tese ficou assim estruturada.

Na primeira seção, descrevemos a tese e suas motivações, abordando o contexto Histórico da Educação Física Brasileira, onde se insere a Educação Física escolar e finalizamos com a descrição das Atividades Curriculares Esportivas no Estado de São Paulo (ACDs).

Em seguida, na segunda seção, fundamentamos o esporte e sua hegemonia na Educação Física escolar.

Logo após, na terceira seção, descrevemos o treinamento desportivo, seus principais conceitos, destacando a Fisiologia do exercício, aplicado ao treinamento desportivo.

Finalizando, na quarta seção, fizemos a revisão de literatura, conceituando as categorias de análise sociológica de Pierre Bourdieu: *Habitus*, Capital econômico, Capital cultural, dentre outras.

Depois disso, na quinta seção, apresentamos detalhadamente o método praxiológico, com o qual realizamos a coleta de dados. Nesse ponto, por meio de um roteiro de questões, embasadas nos estudos acima citados, analisamos a trajetória de vida de professores, tendo como suporte teórico as categorias sociológicas de Bourdieu, acima citadas.

Na sexta e última seção, identificamos as disposições adquiridas ao longo das trajetórias de vida dos entrevistados, onde procuramos obter respostas às questões apresentadas neste estudo, cotejando-as com a hipótese que se levantou.

Finalizamos a tese respondendo as questões de pesquisa, comprovação da hipótese e respondendo as questões elencadas e apresentamos as referências.

2 PERSPECTIVA PLURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESPECIFICIDADE DAS TURMAS DAS ACDS

Nesta seção, o objetivo principal foi revisar os conceitos importantes da Educação Física no Brasil, na educação e inserção das Turmas das ACDS, na Educação Física de São Paulo. Essa descrição teórica é muito importante para analisarmos os achados advindos das entrevistas proferidas de sete professores de Educação Física, que ministram aulas para as turmas das ACDS. Para tanto, o arcabouço teórico dessa seção, dentre outros serão: Castellani Filho (1991), Guiraldelli (1988), Bracht (1997), Betti (1991), Tani, Manoel, Kokobun e., Proença (1988) e Daolio (2010).

2.1 Contexto Histórico da Educação Física Escolar no Brasil e a Inserção das Turmas das ACDS na Educação / Física do Estado de São Paulo

Para compreender a Educação Física brasileira atual [2020], precisamos considerar sua gênese, descrevendo as referências que a marcaram, ao longo do tempo, no âmbito global, e depois, a especificidade da escola e o futuro que se desenha.

Segundo Betti (1991) primariamente, a Educação Física, vinculou-se aos militares e à classe médica. Isso foi decisivo, tanto para seu surgimento como para seus fins pedagógicos e didáticos.

Tendo como dimensão a promoção da vida, devido a abordagem higienista cujo princípio foi modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A contribuição da área foi devida ao favorecimento da educação corporal, objetivando, a formação de um indivíduo com boa imunidade (BETTI, 1991).

Segundo o autor acima, na ideologia política e pensante brasileira desse momento, havia grande cuidado com a perspectiva racial. Devido a população escrava avolumada, aparecia o medo dessa miscigenação, inferiorizar os brancos.

Assim, a Educação Sexual interligada à Educação Física, tinha a obrigação pedagógica de transmitir para ambos os sexos, o dever de manutenção da pureza e qualidade da raça branca. Mesmo nos membros da corte, diante dos princípios da higiene, eugenia e físicos, observava-se relutância à prática de atividades físicas pela aproximação dos exercícios físicos do trabalho escravo (CASTELLANI FILHO, 1991).

Diante disso, Castellani Filho (1991) salienta que todo o emprego que solicitasse desgaste físico não era bem visto, considerado inferior. Esse comportamento social prejudicava a obrigatoriedade da prática da educação física escolar.

No entanto de acordo com Castellani Filho (1991), por essa época, a formação militarista era influenciada pelo positivismo, que os obrigavam a propagar o aspecto físico. Vicejando com isso, ordem e progresso, como fato de suma relevância, na defesa da pátria e seus ideais.

Ancorado nesse ideal, em 1851, foi elaborada a Reforma Couto Ferraz, definindo a obrigatoriedade da Educação Física escolar no município da Corte, fato que provocou descontentamento dos pais, que viam seus filhos envolvidos em práticas sem perspectiva cognitiva (CASTELLANI FILHO, 1991).

Esse descontentamento segundo Castellani Filho (1991) apresentava uma distinção de gênero: para os meninos havia uma aceitação maior da sua prática, simplesmente por estar o conteúdo de ginástica associado às instituições militares; no entanto, para as meninas o acesso à prática era proibido.

No ano 1882, Rui Barbosa deu parecer favorável, não só à inclusão da ginástica, no âmbito escolar, como também à equiparação salarial dos professores de todas as disciplinas. Nesse parecer, destacou-se a importância do corpo saudável, para sustentar a atividade mental (DARIDO; RANGEL, 2005).

No começo do século XX, de acordo com Castellani Filho (1991), a Educação Física, nominada de ginástica, foi intrometida nos currículos dos estados. Nesse período, a educação brasileira foi influenciada pelo movimento escolanovista, fato que ratificou a importância dessa área na integralidade da formação humana. Esse aspecto, permitiu que profissionais da educação, na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, debatessem os métodos, as práticas no ensino da disciplina.

Ainda em Castellani Filho (1991), vimos que por volta dos anos 30, no Brasil, com a erupção das ideias nazistas e fascistas, fortificava-se, de novo, as ideias que associavam a eugenia à Educação Física.

As forças armadas, especificamente o exército, se credenciou como primeiro a comandar um levante a favor da Educação Física, com base no patriotismo e na formação pré-militar. A dialética eugênica cedeu espaço a objetividade higiênica e preventiva, sujeitas ao desenvolvimento na educação (CASTELLANI FILHO, 1991).

Segundo Betti (1991) os fins higiênicos tiveram uma grande periodicidade, devido as agências socializadoras: militarismo, Estado, educadores escola novistas, religiosos que dividiam seus princípios básicos. Mas a inserção da Educação Física nos currículos ainda não era uma realidade, inclusive no primário. Todavia a legislação presumisse essa condição, a carência de estrutura e primazia para o labor dessa disciplina escolar era enorme.

Somente no ano de 1937, com a feitura da Constituição Federal, se tem referendado à Educação Física, em textos constitucionais federais, inserindo-a no currículo, como atividade educacional obrigatória (e não como disciplina curricular), aproximada a educação moral e cívica e atividades manuais, nas instituições de ensino (CASTELLANI FILHO, 1991).

Desse modo, embasados em Castellani Filho (1991), os anos 30 trouxeram mudanças importantes para o Brasil, tais como: a industrialismo e urbanismo e a ratificação do Estado Novo.

Castellani Filho (1991), aponta que na vigência histórica, novos afazeres foram destinados à Educação Física: fortalecer o trabalhador, favorecendo a sua produtividade e desenvolvendo o cooperativismo, em prol dos indivíduos.

Portanto, do findar do Estado Novo a publicação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961, debateu-se muito sobre a realidade educacional brasileira. Com a promulgação da LDB a Educação Física tornou-se obrigatória nos ensinos, primário e médio, possibilitando ao esporte um espaço maior, nas aulas (BRASIL, 1961).

Diante disso, sinaliza Castellani Filho (1991), que ocorreu a fenômeno esportivista escolar, com o desenvolvimento do Método Desportivo Generalizado, opondo-se aos velhos métodos ginásticos, incorporando e adequando o esporte as necessidades pedagógicas.

Assim, segundo Betti (1991), passado 1964, a educação, genericamente, emaranhou-se da abordagem tecnicista, pois, a intenção era criar um celeiro dentro da escola para formação de mão-de-obra eficaz, fato este que resultou na criação de muitos cursos técnicos profissionalizantes.

Nesse contexto histórico, promulga-se a Lei nº5. 692 (BRASIL, 1971a), tornando pedagogicamente a disciplina de Educação Física, a formar no alunado o desempenho técnico e físico.

Portanto, nos anos 70, a Educação Física recebeu, importante papel para a continuidade da ordem e do progresso. O regime militarista apostou na Educação Física, direcionando-a para um nacionalismo forte, com união entre os Estados, e proteção nacional, com vistas à criação das forças armadas (exército), composto por jovens sadios, na intenção de desmobilizar as oposições partidárias (BETTI, 1991).

Desta maneira, referendados por Betti (1991), destacamos que as práticas esportivas tinham como missão, a melhoria do desempenho para o labor, para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse momento histórico, aproximavam-se a relação entre patriotismo e esporte. Exemplificando essa realidade, usou-se da trajetória vitoriosa da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970.

Em relação a Educação Física, na realidade escolar, a partir do Decreto nº 69.450, de 1971, ela foi definida como “[...] a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, deveriam desenvolver as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1971b). Com a ausência de direcionamento do decreto, salientava-se a aptidão física, no processo ensino aprendizagem (BRASIL, 1971b).

Segundo Bracht (1997) nos anos 80, contestasse esse paradigma pedagógico na disciplina de Educação Física devido ao seu fracasso na formação e no rendimento de jovens nos esportes para representar o país em competições internacionais levando-o ao status de potência olímpica.

E ainda, de acordo com Bracht (1997), a não consumação desse fato, instaurou-se uma crise de identidade, nos princípios e retóricas da área, surgindo uma transformação nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que ora dirigia-se fundamentalmente ao ensino ginásial, agora volta sua atuação aos anos iniciais de escolaridade.

De acordo com Guiraldelli Junior (1988), aponta que o foco, então, passou a psicomotricidade do alunado, subtraindo da escola a promoção dos esportes competitivos. Borbulhando os conhecimentos por meio das produções científicas da área, sinalizando novos caminhos e tendências para a área.

O surgimento de cursos de pós-graduação em Educação Física, a volta de professores doutores exilados, as publicações em maiores escalas em periódicos e livros, participação e ampliação de congressos e eventos científicos, foram condições que favorecerem as discussões pertinentes à Educação Física (GUIRALDELLI JUNIOR, 1988).

Segundo Betti (1991) as aproximações entre sociedade e Educação Física começaram a ser debatidas sob a chancela das teorias críticas da educação: indagou-se o seu papel e sua perspectiva política. Mudou-se seu olhar, tanto da sua natureza, quanto do seu papel no processo educacional na formação do aluno.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997) da área de Educação Física de um lado, se estendeu um olhar biologizante; prescreveram e salientaram as perspectivas afetivas, cognitivas e sociais, recebendo o aluno na sua integralidade; de outro, abarcaram-se metas educacionais, (não só para uma constituição física que suportasse a cognição), pluralidade de conteúdo (não exclusivamente esporte) e princípios pedagógicos humanitários (e não simplesmente doutrinários).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997) hoje em dia (2020), se acata o surgimento de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil, que culminam do movimento de várias correntes sociológicas psicológicas, e concepções filosóficas.

Todas elas têm favorecido os espaços de atuação e reflexão sobre a área, aproximando-a, das ciências humanas, mesmo que, apresentem pontos divergentes, unificam-se na busca de uma Educação Física, que articule as variadas características do ser humano (BRASIL, 1997).

De acordo com Daolio (2010) nas escolas, mesmo que reconhecida como uma área imprescindível, a Educação Física escolar, ainda é marginalizada, que se flexibiliza por exemplo, quando suas aulas podem ser ministradas, no período contrário das aulas regulares ou em horários facilitador para outras disciplinas, e não para as reais necessidades dos alunos.

Diante disso, sistematicamente, o professor de Educação Física escolar conclui sua pequena importância, no interior da escola, afastando-se de todos os outros docentes, com um trabalho isolado (DAOLIO, 2010).

Paradoxalmente a isso, Daolio (2010), percebe que o docente se torna referência para os alunos, pois a Educação Física proporciona vivências específicas de aprendizagem, ao recrutar as dimensões cognitivas, afetivos, motoras, sociais e, da transversalidade de conteúdo, de maneira frenética e exterior, o que torna o professor de Educação Física um bom conhecedor dos seus alunos.

A Nova LDB, 9394/96, no art. 26, diz que “[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 10).

Assim, a Educação Física escolar, deve compor toda a escolaridade: do ensino infantil, passando pelo fundamental I e II e, finalizando, no ensino médio (BRASIL, 1996).

Em consideração à sua particularidade e especificidade nas unidades escolares, inferimos que ela é integrada ao projeto político e pedagógico, desconstruindo sua representação marginal.

Nessa particularidade, surgem, em alguns estados, possibilidades de propostas diferenciadas para a Rede pública, para que os alunos possam usufruir de conteúdo específico, como no caso, o esporte, em turmas de treinamento, também chamadas, no Estado de São Paulo, de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs).

2.2 Educação Física Escolar e Atividades Curriculares Desportivas no Estado de São Paulo

Nos anos de 2008 e 2009, respectivamente, no Estado de São Paulo, foram elaborados alguns materiais didáticos, tanto para docentes de Educação Física, como para os discentes, como parte de uma proposta curricular. A Proposta curricular contemplou a Educação Física em duas perspectivas: a primeira ligava-se a um fator da cultura; a segunda, abordava os conteúdos do Ensino Fundamental II, e por fim, os conteúdos do Ensino Médio. Essa proposta curricular, “[...] afirmava, que a Educação Física escolar tratava da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressavam de diversas formas, dentre as quais, os jogos, a ginástica, as danças, as atividades rítmicas, as lutas e os esportes” (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

O conceito de cultura, segundo Daolio (2010), porém, foi aqui estendido. Não se tratava mais do corriqueiro sentido usado, colocado para fundamentar algum saber, figuras, condutas polidas, mas na sua dimensão antropológica, entendida como o fato de todo pertencimento humano, obrigatoriamente, ocorrer inserido numa dada cultura. Tal situação não se vincula ao saber da leitura, escrita, etc. É como se falasse que o homem é, biologicamente, inacabado. E, como animal gregário, não sobrevive isolado, sem a presença efetiva dos indivíduos do grupo cultural que o originou e onde está inserido. Nesse sentido, a cultura antecede e transcende os indivíduos.

No PCN da área de Educação Física, mas precisamente no documento pluralidade cultural, ela é conceituada como

[...] o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento. Durante a infância, por esses mesmos códigos, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 1998, p. 27).

Ainda no mesmo documento (PCN) vê-se que

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficientes e satisfatórios, procurando desenvolver diversas possibilidades de uso do corpo com o intuito de solucionar as mais variadas necessidades.

Entre essas possibilidades e necessidades podem-se incluir motivos militares, relativos ao domínio e ao uso de espaço; motivos econômicos, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura; motivos de saúde, pelas práticas compensatórias e profiláticas. Podem-se incluir, ainda, motivos religiosos, no que se referem aos rituais e festas; motivos 28 artísticos, ligados à construção e à expressão de idéias [sic] e sentimentos; e

por motivações lúdicas, relacionadas ao lazer e ao divertimento. (BRASIL, 1998, p. 27).

Desta maneira, vislumbram no documento a dinamicidade em relação a construção de conhecimentos provenientes da área.

Derivaram daí conhecimentos e representações que se transformam ao longo do tempo. Ressignificadas, suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de cultura corporal de movimento.

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 28).

Esses documentos têm, similaridades, com a imagem corporal, pois, “[...] são atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade” (BRASIL, 1998, p. 28).

Historicamente segundo os PCN,

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno. Possui uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à dança e à ginástica, e, a partir deles, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e a natureza do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento fundamentos de seu trabalho aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Sendo assim,

[...] entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29).

A proposta pedagógica denominada de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs), no Estado de São Paulo, foi implantada, junto à rede estadual de ensino, desde 2001, e regulamentadas pela Res. SE 173/2002 (SÃO PAULO, 2002).

As Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) foram criadas à prática das várias modalidades desportivas e se consolidam no pertencimento da proposta pedagógica das escolas, oferecidas como complemento das aulas regulares de Educação Física.

Segundo as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo as escolas podem organizar as ACDs em turmas, (masculino, feminino ou misto), por idade, que caracterizam as categorias, desde que, a natureza das modalidades e categorias classificadas, se justifiquem, pela relevância e coesão com a proposta pedagógica de que é parte integrante. Cabe ressaltar que são os professores de Educação Física os responsáveis pela montagem das várias turmas de atividades, seus turnos de prática na escola e, quando possível, de diferentes níveis de ensino (SÃO PAULO, 2002).

E orientado ainda pelos documentos legais da Secretaria Estadual de Educação que, as propostas de trabalho deverão ser devidamente analisadas e avaliadas pelo Conselho de Escola e, encaminhadas à Diretoria de Ensino para a devida homologação (SÃO PAULO, 2002).

Encontra-se ainda nesse documento que as turmas de ACDs podem ser constituídas das seguintes modalidades: Atletismo, Basquetebol, Capoeira, Damas, Futsal, Ginástica Artística, Handebol, Judô, Tênis de mesa, Voleibol e Xadrez, conforme estabelece a Instrução CENP de 06 de dezembro de 2002 (SÃO PAULO, 2002).

As categorias das turmas, das modalidades citadas nas Atividades Curriculares Desportivas são: Pré-mirim (de alunos até 12 anos completos, no ano), Mirim (de alunos até 14 anos completos, no ano), Infantil (de alunos até 16 anos completos, no ano) e Juvenil (de alunos até 18 anos completos) (SÃO PAULO, 2002).

Ressaltando que as modalidades Capoeira, Basquetebol, etc. são todas distribuídas por gênero (masculino ou feminino) e as de Atletismo, Damas, Ginástica Artística, Ginástica Geral, Ginástica Rítmica Desportiva, Tênis de mesa e Xadrez poderão ser mistas, respeitando o teto da idade (SÃO PAULO, 2002).

Os alunos das ACDs participam ainda, das aulas regulares de Educação Física e a escola oferece ambientes para a aprendizagem do esporte, em nível de treinamento esportivo, no contraturno, pois, alguns alunos desejam aprender o esporte, para participar de competições escolares (SÃO PAULO, 2002).

O professor oferece, através das ACDs, conhecimentos e experiências esportivas, proporcionando aos alunos, liberdade de expressão e convivência social, pois as ACDs são vistas pelos alunos, como ótimos momentos de consolidação das relações de amizade.

As aulas práticas apresentam opções de gestos motores, pluralidade de atividades e oportunidades para os alunos se desenvolverem e se expressarem, participando, efetivamente, do trabalho que se desenrola nas ACDs.

As manifestações do treinamento desportivo (o esporte-educação) visam aos alunos, na infância e na adolescência. O compromisso do esporte é a formação para a cidadania; atua como meio de socialização, manutenção da saúde, desenvolvimento de habilidades motoras e o autoconhecimento. Não se limita a preocupar-se apenas com o potencial dos educandos, mas também com suas limitações; o mais importante é a absorção de vivências esportivas de diferentes modalidades, introduzindo-os nas diferentes manifestações culturais (TUBINO, 1992).

3 O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Na seção anterior, situamos a Educação Física, na escola, e as ACDs, no Estado de São Paulo, para justificá-la enquanto disciplina relevante à formação do aluno. O propósito desta seção é situar o esporte, no âmbito escolar, enquanto componente da ação educativa, bem como, apontar seu processo de ensino-aprendizagem, elegendo a escola, como local propício à iniciação esportiva.

O Esporte, no âmbito escolar, em uma perspectiva sistêmica, está permanentemente conectado com as outras manifestações, como lazer e desempenho. Os praticantes do esporte-educação podem ser, no futuro, atletas; aqueles, com mais vocação e oportunidades, poderão chegar ao esporte de desempenho, levando-se em conta, a curva biológica favorável; e, depois, os daí egressos, assumiriam, definitivamente, o esporte-lazer, que favorece a qualidade de vida (BRACHT, 1989).

Nos últimos anos, percebeu-se que esse é o ciclo do esporte contemporâneo, na escola. Constitui o “alicerce” básico das escolhas futuras dos alunos e, assim sendo, apresenta forte vinculação cultural com as características que possibilitam vivências que resultam em manifestações diversas (STIGGER, 2002).

Nesse sentido, reconhecendo a tradição histórico-cultural da educação física escolar, cujos valores dão suporte e sentido à realidade do cotidiano dos alunos, observa-se, nas aulas de Educação Física sistematizada, a chamada “aula tradicional”, onde predomina o esporte como conteúdo, ao lado da prática esportivizada, diferentemente das aulas descompromissadas, sem qualquer tipo de ação educativa (PAES, 1996).

Deste modo, o esporte escolar deve ser tratado como o conteúdo de uma disciplina, explicitando objetivos, conteúdos programáticos, estratégias etc; já a prática esportivizada se vale de alguns gestos das modalidades esportivas, para expressar uma prática pela prática, não proporcionando aos alunos, um novo conhecimento que, circunstancialmente, possam ter (PAES, 1996).

Assim, segundo Paes (1996) o conteúdo esportivizado, frequentemente, utilizado nas aulas de Educação Física tradicional, é pautado por atividades mecânicas e repetitivas, acríticas, não reflexivas, especializada em gestos técnicos isolados, dissociados do jogo esportivo e da realidade do *agente* social.

Esse modelo tradicional de aula de Educação Física escolar, cujo esporte é conteúdo hegemônico, foi proveniente do processo histórico-sócio-cultural que, em termos gerais, a Educação Física assumiu, abraçando diversos papéis condizentes com as necessidades

político-sociais dos educandos, realidade exemplificada pelo desenvolvimento da aptidão física para saúde, para formar homens fortes e produtivos, para a defesa da pátria, descoberta de talentos esportivos, formados para a projeção do país (BRACHT, 1997).

Essas características, ao longo da história da Educação Física, refletem sua realidade atual. Na maioria das vezes, os conteúdos esportivos são ensinados, por meio de técnicas, regras, táticas e jogos populares, denominados e tematizados, como jogos pré-esportivos, objetivando o aprendizado do esporte e o desenvolvimento da aptidão física (BRACHT, 1997).

Nos anos 70, segundo Bracht (1997) o esporte, começou a imperar como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física escolar, sob a influência dos métodos naturais austríacos e do movimento chamado de Educação Física Desportiva Generalizada; por essa época, no esporte, o desempenho passou a ser priorizado, dando origem ao mecanicismo e ao tecnicismo, até hoje evidenciados, na grande maioria das aulas de Educação Física no país.

Por ser a escola, responsável pelo primeiro contato do aluno com o esporte, ela é a base da pirâmide esportiva, norteando-se por princípios como: busca do rendimento atlético desportivo, competição, regulamentação rígida, sucesso esportivo, como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1997).

Assim sendo, o esporte escolar assume características até hoje observadas, ou seja, é desenvolvido de forma tecnicista, fragmentada, repetitiva, seletiva, com o intuito exclusivo de aprendizagem de regras e técnicas das modalidades esportivas, mantendo-se descompromissado com o ensino, alheio à reflexão crítica e à formação autônoma do aluno (PAES, 1996).

Segundo Paes (1996), as críticas e discussões exaustivas sobre o desenvolvimento do conteúdo e seus processos metodológicos de ensino e aprendizagem, até questões de ordem político-sócio-histórico-culturais, no âmbito educacional, têm sido estimuladas, com o intuito de reavaliar o ensino do esporte na escola, atualmente pautado pelo aprendizado de habilidades motoras específicas, isoladas, que visam à performance e ao rendimento do aluno, mas não possibilitam que ele mesmo usufrua desse conteúdo, de modo autônomo e crítico.

Nesse sentido, a teoria desenvolvimentista, que é a favor do esporte escolar, desde que seu ensino e aprendizado estejam condizentes com as fases de crescimento físico, fisiológico, motor, cognitivo, afetivo-social do educando, de modo a possibilitar o desenvolvimento das capacidades, como a de antecipação, atenção seletiva, percepção, programação de ações, organização do movimento e correção de erros, viabilizando a autonomia e crítica dos conteúdos (TANI, 1992).

De acordo com os autores supracitados, nesta seção, o esporte, no âmbito escolar, possibilita a transmissão de normas, conhecimentos, atitudes, habilidades físicas e sociais ao alunato; a aprendizagem do esporte escolar, em sua grande maioria, reforça valores condizentes com o sistema, ao invés de valores reflexivos ou questionadores.

Sendo assim, podemos deduzir que, uma concepção adequada sobre o valor do esporte, será alcançada, quando o ensino e a aprendizagem privilegiarem o “[...] conhecer, o tornar-se consciente das normas sociais e, se necessário, o saber e o poder modificá-las” (GEIST; WEICHERT *apud* BRACHT, 1997, p. 80).

4 TREINAMENTO DESPORTIVO E FISIOLOGIA: A BASE DA FORMAÇÃO ATLÉTICA DO ALUNO/ ATLETA NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesta seção, o objetivo é mencionar o processo histórico do treinamento desportivo, apresentando sua evolução e seus alicerces, fundamentados na cultura grega e, na necessidade de se organizarem métodos de treinamento, para melhorar o desempenho esportivo.

A história do treinamento está relacionada aos Jogos Olímpicos, pois foi o momento em que os métodos de treinamento foram expostos, mostrando práticas empíricas, que buscavam o rendimento esportivo, processadas de forma inconsciente. Assim, tais condutas assemelhavam-se às do homem da pré-história, que objetivavam somente a sobrevivência diária, igualando a humanidade aos animais predadores que tinham artifícios para preservar a sua própria espécie, por meio de um excepcional condicionamento físico, adquirido no cotidiano (ALMEIDA; GUTIERREZ, 2009).

No processo histórico de conhecimento do treinamento desportivo, temos cinco períodos a considerar: Arte, Improvisação, Sistematização, Pré-científico e Científico. Os três primeiros períodos (arte, improvisação e sistematização), apontados na fase empírica, caracterizaram-se pelo tecnicismo; nesta fase, a condição física foi a referência para os treinadores, conhecidos notoriamente como práticos.

No período da Arte verifica-se o treinamento empírico com uso de métodos arcaicos de preparação física das antigas civilizações, neste momento histórico as práticas eram desenvolvidas de forma global e intensa por meio de um excepcional condicionamento físico.

De acordo com Tubino (1985, p. 33), “[...] nesta época muitos dos exercícios eram realizados por meio dos jogos e da ginástica tinham como principio perspectivas profiláticas e estabilizadoras com objetivo de promover no individuo um desenvolvimento global”.

Tubino (1985) aponta que o período de improvisação foi marcado pela ausência de conhecimento e qualidade nos treinamentos, aparecendo a necessidade de entender o treinamento e conceitos da biologia humana, sendo marcado por um período as idealizações e perspectivas do treinamento aparecendo da modalidade do atletismo e posteriormente para os esportes individuais e coletivos.

Em relação ao período de sistematização fica evidente a necessidade de entender melhor as estruturas e planejar o controle de cargas de trabalho nos treinamentos baseados no método científico de treino.

Nos períodos Pré-científico e Científico, nos anos de 1930-1950, vários estudos foram realizados a respeito das variáveis: volume, intensidade, frequência e densidade que afetariam o desempenho físico. Nesse período, ocorreu o aparecimento da fisiologia do exercício,

juntamente com o “método intervalado” que recomendavam a utilização de pistas de corridas de velocidade, em sessões mais curtas.

Percebemos no processo histórico da aplicabilidade do treinamento desportivo, um avanço metodológico, datado da década de 40, quando o alemão Toni Nett primariamente, utilizou o *time-training*, mas a sua grande contribuição científica e metodológica, juntamente com o tcheco Kerssenbrac, foi a criação do treinamento intervalado, no inglês *interval training*.

De acordo com Tubino (1985), inferimos que o treinamento intervalado, caracteriza-se por utilizar distâncias que variam de 200 a 400 metros, tendo como condição o alto volume de treinamento, podendo chegar na prática de setenta repetições, com períodos de intervalo de um minuto, sendo que nesse intervalo o repouso se dá de maneira ativa.

Nessa periodicidade histórica (TUBINO, 1985), percebemos a utilização e validação desse método por várias escolas, com destaque para a Russa e Americana, que comprovaram a eficiência desse método intervalado, principalmente no trato com a formação física dos atletas de esporte de alto rendimento.

Posteriormente a condição acima, segundo Dantas (1998), todo esse movimento em prol das mudanças metodológicas no treinamento desportivo, resultaram em novos modelos, com um maior requinte na organização conceitual, procedimental e na avaliação de todo processo, culminando com planejamentos específicos para as competições alvos, incluindo nesse processo a fisiologia do exercício.

Desde o início desse movimento científico em prol do rigor metodológico do treinamento desportivo até os dias de hoje para consumação de sua aplicabilidade nas equipes de rendimento, Tubino e Garrido (2007), destacam a hegemonia na sistemática utilização desse método intervalado pelos países da Austrália e Nova Zelândia que dominaram o cenário mundial, sobressaindo-se muito bem nos jogos olímpicos de Roma 1960. Esses dois países supracitados, segundo os autores acima, mesclaram o treinamento intervalado com outros métodos, a Austrália usava o *time-training*, enquanto a Nova Zelândia usava o *marathon training*, ambos com muita intensidade.

Nos últimos anos, esse método passou a ser um dos principais (métodos) para o refinamento das habilidades e competências do esportista, fazendo-se a medida exata da relação trabalho e recuperação, intensidade e volume (VOLKOV, 2002).

Dada a exposição relativa aos momentos históricos do treinamento desportivo é bom ressaltar a importância de se ter um ótimo treinamento tático, técnico e físico, como bons

hábitos de vida e alimentação adequada, para desenvolver as potencialidades físicas e suportar o volume e a intensidade do rendimento (DANTAS, 1998).

Segundo Dantas (1998) desse modo, os progressos do conhecimento sobre o treinamento desportivo, permitiram e vêm permitindo aos professores, que trabalham com o esporte, no âmbito escolar, receber muitas informações, para melhorar a performance dos alunos/atletas, quando praticam o esporte nas turmas das ACDs, com finalidade de participar de competições escolares.

Para Dantas (1998) é notável o constante desenvolvimento tecnológico para o bom trabalho dos treinadores com todo esse avanço nos métodos de Treinamento desportivo, o que possibilitou a todos os profissionais que lidam com esporte de competição, uma potencialização e intervenção maior na formação física específica para o bom desempenho dos atletas nas competições.

No entanto, para a realização de testes físicos, exige-se o auxílio de aparelhos tecnológicos de medidas e avaliação, que contribuem muito para os profissionais desenvolverem o treinamento esportivo efetivamente (TUBINO, 1985).

Assim, devido à constante evolução da tecnologia no esporte, o número de pesquisas de fisiologia do exercício, aplicado ao treinamento desportivo, tem aumentado, para melhor verificação da capacidade e a performance física dos atletas.

4.1 A Fisiologia do Exercício Aplicada ao Treinamento Desportivo

A *Fisiologia do exercício*, aplicado ao treinamento desportivo, nas Turmas das ACDs, pode proporcionar uma consciência sobre a necessidade da atividade física para o bem-estar físico, social, mental e a construção da autonomia para o uso do potencial biomotor (CORREIA, 1996; DARIDO; RANGEL, 2005).

De acordo com Guyton e Hall (1998, p. 2), “[...] o propósito de toda a fisiologia é elucidar os fatores responsáveis pela origem, pelo desenvolvimento e pela progressão da vida. Quando direcionada ao estudo do comportamento do organismo, durante a prática do exercício físico, é denominada como *Fisiologia do exercício*”.

Os primeiros estudos da *Fisiologia do exercício* começaram, na Grécia antiga, quando as civilizações primitivas já se preocupavam com jogos e saúde, buscando entender todas as ações e reações que ocorrem no corpo humano, durante o exercício físico, bem como o efeito surgido por sua prática constante (BARBANTI, 2003).

Em relação a utilização da fisiologia do exercício nos esportes de rendimento, Wilmore, Costill e Kenney (2010), destacam que os primeiros ensaios sobre a investigação nessa perspectiva ocorreram decorrentes das preocupações advindas por profissionais ligados a essa área, principalmente fisiologistas, professores e anatomistas, quando transmitiam a seus alunos comportamentos e hábitos que deveriam realizar para uma saúde plena. Essas orientações estavam ligadas a alimentação correta, bons hábitos higiênicos, fatores psicológicos, dentre outros.

Mas a afirmação dessa utilização da fisiologia do exercício como condição integrante do trabalho multidisciplinar na formação do atleta segundo Mcardle, F. Katch e V. Katch (2002), é datado literariamente no século XVI, com a descrição sistemática de como o corpo humano funciona. O funcionamento do organismo, durante a prática do exercício, ainda era desconhecido; porém, com a ajuda de equipamentos voltados para o trabalho muscular, e o conhecimento do papel do cérebro no decorrer do exercício, pouco a pouco as perguntas, que intrigavam os estudiosos do assunto, foram respondidas (WILMORE; COSTILL; KENNEY, 2010).

Nessa direção, segundo os mesmos autores supracitados, havia na década de 60, um consenso científico, que concluía que todos os estudos eram pautados no princípio geral das respostas do corpo as solicitações provenientes da prática nos treinamentos desportivos, principalmente nas avaliações cardiovascular, sudorese e aquecimento do corpo.

Ampliada para outros parâmetros fisiológicos, essa perspectiva tornou-se apta para desvendar o funcionamento do corpo durante e após o exercício físico (MOOREN; VÖLKER, 2012).

Com isso, também foi possível compreender e desenvolver uma visão crítica sobre os fatores que influenciam o rendimento físico-esportivo e as intercorrências dos problemas de saúde, que tanto afligem a sociedade (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Segundo Vaisberg e Mello (2010), a intensidade é o fator preponderante à resposta ao exercício, porém, outros fatores devem ser elencados para que o atleta responda de maneira eficiente as solicitações feitas durante a tarefa, como por exemplo: hidratação, fatores ambientais, o nível de condicionamento físico do atleta, nutrição, a especificidade e duração do exercício.

Sendo assim, os professores das turmas das ACDs precisam desse conhecimento devido à importância das variáveis das cargas de treinamento como: volume, intensidade, frequência e densidade, que são variáveis que provocam adaptações no corpo e uma nova

condição funcional nos alunos, de acordo com a planificação previamente programada dos treinamentos.

Embora, de acordo com Bouchard e Rankinen (2001), podemos considerar que nem todos os atletas apresentam o mesmo nível de adaptações fisiológicas aos exercícios propostos pelos professores, treinadores, já que as especificidades da genética humana sobressaem nesse contexto ambiental.

5 REFERENCIAL TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU

Esta seção, enquanto revisão da literatura e aporte teórico, é fundamental para a análise dos dados coletados. Buscamos, aqui, fundamentar as principais categorias sociológicas, de Pierre Bourdieu, para entender e identificar as disposições herdadas pelos professores; nosso intuito é o de respondermos as perguntas propostas neste estudo, enunciadas na sua introdução, com o objetivo de verificar como os professores atuam na escola, precisamente nas turmas das ACDs.

Como referência literária, anunciamos algumas obras que serviram para construir esta seção, tais como: *Escritos de Educação*, organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (BOURDIEU, 2003); *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean- Claude Passeron (2010); *A economia das trocas simbólicas*, de Pierre Bourdieu (2011), dentre outras obras citadas aqui ou na seção de referências bibliográficas, no final do trabalho.

Por ser um estudo de trajetória de vida, começaremos a revisão fundamentando a construção social do indivíduo e o surgimento do *Habitus* primário, estruturado no seio familiar, por meio da herança cultural herdada, materializada no patrimônio adquirido na família; em seguida, examina-se a perspectiva da família com o futuro da vida de seus filhos, suas estratégias e a visão de Bourdieu sobre a escola, nesse processo. Isso devido à reestruturação do *Habitus* primário, em consequência do acúmulo de Capital cultural e de novas disposições recebidas no âmbito escolar.

Levando-se em consideração o arbitrário cultural legitimado dominante, que permeia as trajetórias da vida acadêmica, tem-se que se trata do saber e do conhecimento adquirido e ratificado legitimado pela classe social privilegiada, que se materializa na atuação docente, nas aulas das turmas das ACDs.

A denominação *agente social*, adotada por Pierre Bourdieu, se refere ao modo de nominar a pessoa, cujo caráter está condicionado e constituído pelas relações estabelecidas socialmente.

Já ao contrário, a denominação de sujeito é, na sua visão, fruto de uma concepção ilusória do mundo social, por entendê-lo como um ser liberto, que pode modificar o mundo, a partir do uso da racionalidade. Assim, atribuir ao sujeito uma excessiva autonomia, que o leva à consciência, na condução de suas ações e interações, é uma falácia.

Por isso, quando Pierre Bourdieu apresenta o conceito de *agente social*, assim nominado, justifica-o por envolver, nesse contexto, os constrangimentos sociais, que seriam

as normas, as regras sociais, as repressões e as punições que esse *agente social* sofreria, não somente no plano da razão, como também, no das ações cotidianas, que são frequentemente não reflexivas, ou seja, espontâneas.

Nessa realidade, vai surgir a *Histerese do Habitus* que, segundo Bourdieu, é a distância entre as expectativas criadas e as condições reais, que induz a impaciência dessas condições objetivas, ou seja, a resposta de um sistema a uma solicitação externa desajustada.

Por exemplo, na década de 40, segundo Muzzeti (1992), os *agentes sociais*, diplomados com o título de professores, obtinham um prestígio social que lhes rendia grandes oportunidades de trabalho e *status* sociais.

Hoje, no século XXI, a mesma titulação não lhes confere nenhum valor, seja econômico, seja social. Este é o caso dos professores participantes da pesquisa, que esperam, por meio dela, serem reconhecidos novamente, obtendo as vantagens reais que, na época anterior, estavam vinculadas ao prestígio e ao *status*.

Assim, o meio social e seus costumes atuam nos indivíduos, de modo irresistível, tendendo a imputar-lhes a um determinado comportamento, seja em seus gestos, seja em seus corpos.

Portanto, a razão e a consciência são fatores insuficientes (explicam em parte) para explicar a dinâmica social, que impera no cotidiano dos *agentes sociais*, já que não se pode reduzi-la a uma roleta, que tende a ampliar as possibilidades do sujeito.

Lembrando que essas escolhas são provenientes das ações no mundo social, na condição de realização do provável, de acordo com as condições materiais de existência do *agente social*, investimentos em aplicações financeiras, escolha de estabelecimentos escolares e, até, da carreira profissional.

Nesse contexto, Bourdieu (2011) opta pela palavra *Agente* para designar os indivíduos em interação social e, também, para rejeitar outra: a que traduz o pensamento estruturalista. Isso porque, segundo o autor, o Estruturalismo entende as etapas sociais como imagens das regras propostas pelas esferas culturais em cada sociedade.

Nessa perspectiva, o único não explica totalmente o funcionamento do mundo social. A explicação calca-se em dois polos: o primeiro, que localiza o princípio da razão individual e o segundo, que o situa na lógica das estruturas.

Diante disso, Bourdieu (2011) procura ultrapassar a dicotomia aparente com um movimento intelectual que articule as características individuais, com os constrangimentos estruturais. Assim, Bourdieu procura entender de que modo as condutas individuais, com suas inúmeras possibilidades e imprevisibilidades, associam-se às normas e às estruturas sociais e,

no sentido contrário, como é formado o poder das regras e das estruturas sociais, que comandam os agentes sociais em uma determinada cultura.

Para responder a essa pergunta, Bourdieu (2011), recorre ao conceito de *Habitus*, que tende a considerar a ação social, tanto como resultado de estruturas sociais adquiridas, quanto como escolha ou operação da racionalidade, mediada pelas disposições que geram motivos pré-conscientes da ação; desse modo, há escolhas que não passam pelo raciocínio do indivíduo e se apresentam como a única possibilidade adequada (e, portanto, natural), por condizer com os seus padrões culturais.

O conceito de *Habitus*, dinamizado no cotidiano das ações de todos os *agentes sociais*, se estrutura pelo meio social e pelas interações dos professores. O *Habitus* primário é balizado pelas condicionantes advindas da fração de classe da origem e, delimitado pelas condições materiais da existência. O *Habitus* constitui um “[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 2011, p. XL).

O *Habitus*, portanto, é um conjunto de ações e reações incorporadas pelos *agentes sociais*, a partir da vivência em sociedade. Surge, de modo consciente ou inconsciente, das interações sociais, submetidas a regularidades de convivência em determinado campo social, culturalmente formado.

Definido por Bourdieu (1983, p. 15), o *Habitus* se apresenta como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares, sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

O *Habitus* primário, assim, tem a sua origem no interior da família, devido às condições materiais de existência específica de um grupo social e sua objetivação no contexto familiar onde geram as estruturas do *Habitus* e é determinante a qualquer percepção e apreensão posterior (BOURDIEU, 2010).

Nessa linha de raciocínio, pautados pelo pensamento bourdieusiano, podemos inferir que o *Habitus* primário se concretiza na família, devido às incorporações e condicionantes advindos dos pais, avós e parentes próximos. Em outras palavras, isso quer dizer que o primeiro contato do *agente social* com as normatizações sociais, leis, regras, punições,

conselhos, expectativas e escolhas são consolidadas e interiorizadas pelos comportamentos dos pais e parentes próximos, da maneira como vivem e agem diante de preceitos estabelecidos socialmente. O *Habitus* primário é, também, fruto da visão de mundo dos pais, do grupo social de pertencimento e das condições materiais de existência da família, na qual foi gerado (herança cultural).

Segundo Muzzeti, 1992 o capital cultural que é transmitido de geração a geração pelos membros de uma família, como se fosse uma herança cultural recebida. Essa herança, motivada pelos familiares, pode ser entendida como um grupo de saberes, comportamentos, disposições, dentre outros, que se modifica segundo a gênese social de pertencimento desse agente social.

Segunda a autora, embasada em Bourdieu, é fundamental que a família proporcione muitas práticas culturais como: ida a teatro, ouvir música, visitar museus, incentivar leitura, participar de eventos esportivos. É importante apontar que essas práticas estão associadas a dois fatores: a origem social dos *agentes* e ao capital econômico exigido para vivenciá-las. (MUZZETI, 1992).

É fundamental destacar que a prática cultural esportiva integra o dia a dia dos seres humanos de todas as camadas sociais. Esse tipo de cultura está relacionado também aos créditos que os estudantes, das variadas frações de classe, podem angariar por seu intermédio, na escola.

Os propósitos, para uma família apostar nas etapas de escolarização de seus filhos, estão relacionadas as medidas proporcionais do capital cultural no todo dos seus bens e de seu *ethos*. Tal momento ilustra as verdadeiras possibilidades de sucesso escolar do *agente*, de acordo com as condições reais, que as introjetam e explicitam, por meio de desejos, atitudes, perspectivas, tempo de escolaridade e escolha profissional (BOURDIEU, 2003).

Segundo Bourdieu (2003, p. 74):

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.

Segundo Bourdieu (2003), o capital econômico é representado pela aquisição de bens materiais, financeiros, lucros industriais, comerciais, ou seja, posse de um determinado grupo ou *agente*, que pode corresponder (ou não) para a entrada a uma educação de qualidade e aos bens culturais, de uma forma amplificada.

Já o capital social é remetido à rede de relações interpessoais e institucionais que se formam como degraus importantes para que o *agente social* possa elevar-se socialmente, ou para que se mantenha em alguma fração de classe (BOURDIEU, 2003).

Bourdieu (2003, p. 67) enfatiza que: “O volume do capital social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural, simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles ao qual está ligado”.

O emaranhado de contatos pode aumentar ou impor barreiras ou dar entrada aos outros tipos de capitais, ou seja, ao econômico e ao cultural.

É importante demarcar que, embora os tipos de capitais sejam conceituados, em separado, uns dos outros, eles são relacionados de modo íntimo, e mantêm relações muito próximas, ou seja, ocorrem situações em que o recebimento de um determinado capital estabelece a maneira para que se obtenha outro, resultando, finalizando no produto do *Habitus* do agente.

Bourdieu (2010) reforça, ainda, que são imprescindíveis estratégias que se formam em ações ordenadas e orientadas, que os *agentes* produzem em função de um *Habitus* incorporado. Os fins a serem atingidos por essas estratégias visam a metas a serem atingidas, inspiradas nos estímulos advindos de um determinado contexto histórico.

Ainda com Bourdieu (2010), é fundamental compreender as estratégias que dizem respeito aos investimentos educativos. Muzzeti (1997) observa a seguinte denominação para as estratégias: fecundidade, sucessórias, culturais, profiláticas, econômicas, investimento social, matrimoniais e ideológicas. Bourdieu (2011) destaca a intimidade e a interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias de fecundidade e as estratégias culturais. Para ele, o desejo e as possibilidades de avançar os estudos são intimamente ligadas à diminuição da fecundidade, pois o número grande de filhos e filhas limita as possibilidades de avanço dos estudos, pelos dispêndios que uma descendência enorme traz.

De acordo com Bourdieu (2003, p. 114) “[...] essas estratégias devem sua coerência prática ao fato de que, objetivamente orientadas para o desempenho da mesma função, são o

produto de um só e mesmo princípio gerador que funciona como princípio unificador”. Em outras palavras Bourdieu vai dizer que:

[...] essas estratégias dependem da relação que se estabelece em um momento determinado entre, por um lado, o patrimônio dos diferentes agentes e classes de agentes considerado em seu volume global, assim como em sua composição (isto é, levando em conta os pesos respectivos do capital econômico, do capital cultural, e do capital social) e, por outro, os diferentes instrumentos de reprodução disponíveis quer sejam oficiais ou oficiosos ou até clandestinos. (BOURDIEU, 2003, p. 122).

Assim, para compreender a trajetória escolar de professores de Educação Física, é necessário averiguar as estratégias assumidas pelas famílias e pelos docentes, quando da formação dos capitais cultural, social e econômico, pois eles interferem nas preferências, nas disposições primárias adquiridas na família, que, necessariamente, constituem e perpassam o *Habitus* primário.

Esse patrimônio, proveniente da fração de classe de origem, tende a estruturar o *Habitus* primário do *agente social*, ou seja, seu modo de ação e reação, diante da dinamicidade da realidade social na qual vive.

Bourdieu (2010), observa a escola como agência socializadora, reestruturadora desse *Habitus* primário, decorrente do meio familiar onde, de maneira bastante eficaz, estruturam e reestruturam disposições cognitivas, emotivas, estéticas e éticas. Todas de caráter durável, mas sujeitas a mudanças, a partir de influências que transformam o educando, ou a ele se sobrepõem, agindo na sua estrutura estruturante.

Dessa forma, o *Habitus*, recebido na família, é modificado e ressignificado na escola e, em outras agências socializadoras (por exemplo: clubes e igrejas), significativa e marcante, na trajetória escolar do agente, ou seja, na eleição por determinada profissão, sucessos, fracassos, enfim, seu percurso ao longo da vida (BOURDIEU, 2003).

Em relação à escola, de acordo com a teoria de Bourdieu (2003), podemos inferir que a relação de aproximação do *Habitus* com o sistema de ensino é determinante para valorização da escola, por parte da família.

Essa aproximação tende a transparecer, quando analisamos o grau de escolaridade dos avós e dos pais dos *agentes sociais* e o quanto de investimento foi feito para se alcançá-lo. Daí se constata, desde as estratégias educativas relativas à escolha de estabelecimentos escolares, até o nível de escolarização atingido durante as trajetórias de vida. Desse modo,

entendemos o quanto os pais investiram nos filhos, ex-atletas, agora, professores de Educação Física, em exame, neste nosso estudo.

Segundo Bourdieu (2003), a escola não é imparcial; ele questiona a sua neutralidade. Segundo o senso comum, a escola sutilmente elege os mais hábeis, a partir de pontos objetivos. Para Bourdieu, a escola apresenta-se aos alunos e cobra deles, comportamentos dignos, os ritos, signos, e os valores dos grupos dominantes, mostrados como cultura para todos.

Nessa linha de pensamento, a escola tem um protagonismo na definição do currículo, nos métodos de ensino e no processo de avaliação. Com isso, tendo como base os trabalhos de Bourdieu, podemos inferir que a escola privilegia determinados comportamentos em detrimento de outros e tende metamorfosear-se em desigualdades sociais.

Portanto, a produção do mérito escolar, na visão de Bourdieu, está calcada na compreensão natural, espontânea, do que se espera dos alunos na escola. Portanto, o sucesso e o fracasso escolar são relacionados à origem social que os posicionaria em situações mais ou menos confortáveis, diante das exigências escolares.

Em relação às ideias sobre o conhecimento e o saber, Bourdieu trabalha com a noção de arbitrário cultural, segundo a qual nenhuma cultura pode ser supostamente definida, como acima à outra. Os valores e significados que norteiam cada grupo social atribuem atitudes e comportamentos. Por definição, segundo Bourdieu (2003, p. 53)

[...] somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece ao sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. E ainda, a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Portanto, o arbitrário cultural não apresenta qualquer relação interna que se liga à concepção das coisas ou a uma natureza humana. Os valores e significados são pertencentes à cultura de cada grupo social e vividos pelos *agentes*, como os definitivos ou, pelo menos, como os autênticos.

Na perspectiva de Bourdieu (2003), a alternância de uma cultura, em uma cultura legítima, só pode ocorrer quando há vários arbitrários em disputa, em determinada sociedade, surgindo a partir daí um choque de força entre os grupos ou as classes sociais, presentes em ação.

As sociedades de classe têm o poder de imposição e ratificação de um arbitrário cultural, que corresponde à força da classe social que o mantem. Geralmente, os valores e significados arbitrários são competentes de se sobressair como cultura superior, sustentada pela classe hegemônica. Assim, a cultura escolar legitimada torna-se legítima, por atuação das classes que monopolizam o poder.

Segundo Bourdieu (2003), surge, a partir de então, a violência simbólica, outra categoria de análise sociológica, que se manifesta, na autoridade pedagógica, legitimada pela instituição escolar, que se concretiza, na ação pedagógica, chancelada na dose em que o caráter arbitrário e socialmente calcado da cultura escolar e velado.

Devido a isso, Bourdieu (2003), aponta que toda configuração de hierarquia social subtrai sua legitimidade do fato de a arbitrariedade, que está no amago de sua constituição, passar sem ser vista. Apesar de arbitrária e socialmente relacionada a uma determinada classe, a cultura escolar, para ser legitimada, necessita se expor como uma cultura neutra.

A superioridade atingida por uma ação pedagógica e sua legitimidade são distribuídas e conferidas aos conteúdos, conforme a capacidade deles de se expor, como não arbitrária e não relacionada a nenhuma classe social (BOURDIEU, 2003).

Segundo Bourdieu (2003, p. 53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente, que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Embasados em Bourdieu (2003), deduzimos que a escola, entendida como legítima detentora de uma oratória universal (não arbitrário) e socialmente neutra, passa a exercitar, liberta de qualquer suspeita, suas funções de replicar e ratificar as desigualdades sociais.

E nessa direção, a ação do privilégio cultural, se manifesta na realidade, de maneira grosseira, em três dimensões: nas recomendações ou relações com os afazeres escolares, ou ensino suplementar, na transmissão sobre o sistema de ensino e nas dimensões profissionais.

Diante disso, cada família propaga a seus filhos, mais por atalhos que caminhos diretos, algum capital cultural, *Habitus*, apresentado por Bourdieu (2011), como um conjunto de comportamentos presentes e enraizados e absorvidos, que define as condutas, frente ao capital cultural e a instituição escolar, culminando com a herança cultural adquirida, que é a

detentora pela distinção primária das crianças, na vivência escolar, estatisticamente explícita nas somas de êxito no âmbito escolar.

6 METODOLOGIA

Nesta seção, fundamenta-se o universo da pesquisa, sua natureza, seu método, seu instrumento de coleta e como foi realizada a análise dos dados, a partir do uso detalhado do método praxiológico de Pierre Bourdieu, tendo como aporte teórico o estudo de Suficier (2013).

A pesquisa científica é fruto de um aprofundamento específico, desenvolvido com o propósito de solucionar uma inquietação; no caso deste nosso estudo, o problema está calcado na trajetória de vida de ex-atletas, que se tornaram professores de Educação Física e, ministram aulas, em turmas especiais de treinamentos esportivos, chamadas, no Estado de São Paulo, de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs). Para realizá-la, recorreremos aos procedimentos científicos, propostos pelo método praxiológico de Bourdieu.

Barros e Lehfeld (1990), referem-se à pesquisa como uma inquirição em que o procedimento sistemático e intensivo tem por objetivo identificar as características das aulas de professores de educação física, que tenham sido atletas e, agora, ministrem aulas nas turmas de ACDs. Em primeiro lugar, investigamos as disposições herdadas como atletas; depois, como se formaram professores de Educação Física, reestruturando seu *Habitus* e acumulando capital cultural, em prol de um trabalho docente adequado às necessidades emergidas para a formação dos alunos nessas turmas das ACDs.

Para Minayo (2001, p. 21-22) a pesquisa qualitativa, “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nós utilizamos a pesquisa qualitativa utilizando método praxiológico almejando esclarecer as seguintes questões:

- Quem são esses professores que atuam nas ACDs?
- Qual é o envolvimento deles com o esporte com o qual trabalham?
- Como se deu sua formação acadêmica?
- Como lidam com a teoria, subsidiando a sua prática pedagógica nas turmas das ACDs?

Produzindo o que deve ser feito, sem enumerar os valores e as mudanças simbólicas, nem submeter os fatos à prova, pois os dados analisados não são lineares, surgem de interações e se valem de diferentes contextos sociais, onde vivem os participantes da pesquisa, que reuniu sete ex-atletas, que depois se tornaram professores de Educação Física.

Com isso, o desejo da amostra embora pequena foi o de encontrar respostas profícuas e ilustrativas; a pesquisa foi capaz de criar novas informações (DESLAURIERS, 1991).

Entretanto, embasados em Suficier (2013) ficamos vigilantes para o limiar da pesquisa qualitativa, tais como: muita certeza no momento da coleta de dados; dos riscos de que nosso pensamento acerca dos apontamentos de campo, possam considerar suficientes para a integração do objeto pesquisado, além de procurar conter nossa superioridade sobre o objeto da pesquisa; cuidado com o zelo sobre as etapas dos quais os resultados foram alcançados; observância de dimensões sob itens diferentes; firmeza em relação aos dados coletados; percepção de aniquilar definitivamente o objeto de estudo; estreita relação com o momento ou com os participantes da pesquisa.

E, para realizar a pesquisa, que teve caráter sociológico, adotamos o método praxiológico, do francês Pierre Bourdieu (1983), que o destaca como objeto no sistema das relações objetivas, apelando a um modo de conhecimento objetivista; por esse método se constroem, assim segundo Suficier (2013) as relações de diálogo entre essas estruturas e as disposições consolidadas, as quais, elas (as relações), se reciclam e, tendem a replica-las um duplo processo: de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade.

Esse duplo processo nos é apresentado nessa pesquisa como a interiorização das condicionantes sociais adquiridas pelos participantes da pesquisa no decorrer de sua trajetória de vida, como os conselhos, interditos, escolhas, gostos, dentre outros, que os levam a exteriorizá-las, no comportamento perceptível, na sua maneira, por exemplo, de ministrar as aulas nas turmas das ACDs.

Essa situação particulariza-se por meio da atuação docente, no desenvolvimento dos treinamentos e nas competições, ao longo do ano letivo. A realidade se instaura, permeada pelas condições materiais da existência da qual esses professores são provenientes. Na pesquisa que aqui se expõe, todos os envolvidos são provindos de classes populares. Tal condição apresenta uma regularidade de classe, observável nos comportamentos, durante as aulas das ACDs, devido ao meio socialmente estruturado, que culmina com um sistema de disposições duráveis, conceituado por Bourdieu, como *Habitus*, reestruturado pela especificidade do contexto que vivenciam nessas turmas de treinamento.

Portanto, com a utilização do método praxiológico, almejamos compreender a socialização desses *agentes sociais*, participantes desta pesquisa (os professores de Educação Física - ex-atletas de alto rendimento), desvelando suas práticas cotidianas, valores, atitudes e, principalmente, a visão de mundo de cada um.

Nessa direção pautada em Suficier (2013), inferimos que para se alcançar tal meta, foi preciso controlar os efeitos da própria pesquisa, começando pela interrogação, cujos efeitos inevitáveis já se conhece: rejeições nas respostas, redução de opiniões, sintetizadas pelo sim e/ou não etc. A essa condição Bourdieu chama de Reflexividade Reflexa.

Ainda em Suficier (2013), para obter esse controle, fizemos um exercício constante para controlar a realidade da estrutura social de pesquisador e pesquisado e sobre a interligação social aí consolidada. Como tínhamos um conhecimento prévio sobre a realidade de cada um dos pesquisados, não foi difícil desvendar a intencionalidade dos mestres para com as turmas das ACDs.

Ancorados em Suficier (2013), esse trabalho de Reflexividade Reflexa foi moldado com alguns cuidados, como: adequação do vocabulário ao propor as perguntas; utilização de vestimentas apropriadas para o contexto, no qual a pesquisa seria realizada, no caso, a escola; respeito para com a realidade do pesquisado, lembrando que todos eram provenientes da mesma classe social: a média; entendimento das características predominantes do capital cultural, social e econômico de origem, minimizando a violência simbólica, que poderia surgir na entrevista, e dificultar a coleta de dados.

No contato entre pesquisador e pesquisado, segundo Suficier (2013) embasado em Bourdieu que coloca duas maneiras de compreensão, que nos serviu de alerta, ao realizarmos a coleta de dados; uma diz respeito a nós, pesquisadores, que precisamos obter respostas, sendo esse um objetivo simples e pré-definido; e outra, que diz respeito ao pesquisado, enquanto formula suas respostas, colocar a intencionalidade diante da experiência de participar como colaborador da pesquisa, com confiança e precaução no cumprimento de seu papel.

Esse cuidado com que pudemos verificar no estudo de Suficier (2013), transita pelo capital linguístico e, dependendo do rebuscamento do vocabulário empregado na elaboração das perguntas, poderia tratar-se de uma linguagem artificial, trazendo um estranhamento ao pesquisado, que poderia não compreender a pergunta, fato que compromete a realização da coleta de dados. Por conta disso, nas nossas entrevistas, o trato com a linguagem foi cuidadoso, de forma a obtermos clareza nas questões, todas respondidas a contento para análise *a posteriori*.

Assim, seguindo o autor acima, inferimos que o relato do pesquisado foi entendido sem ambiguidades, com um sentido único. E, para absorver todas as respostas, não nos distraímos, em momento algum, durante a tarefa, e, muito menos demonstramos qualquer forma de desinteresse no decorrer do questionário.

Portanto, seguindo o método praxiológico de Bourdieu, com todas essas ponderações, pautadas em Suficier (2013), evitamos sinais verbais e não verbais, como movimentos de cabeça afirmativos, sorrisos, olhares, gestos corporais ou verbais, que atestavam nossa participação intelectual e afetiva, fato que tornou neutro o nosso posicionamento relativo às respostas.

Outra questão importante, apontada no método praxiológico de Bourdieu, e observada no estudo de Suficier (2013), é a necessidade de não se impor a problemática que, diga-se de passagem, é evitável pela reflexividade reflexa. Assim, tivemos o cuidado de não sugerir, por meio das perguntas, temáticas, opiniões ou mesmo alternativas, que não condiziam com a vivência real ou com as preocupações dos pesquisados.

Baseados no referencial metodológico de Bourdieu, e no estudo de Suficier (2013) pudemos evitar grandes erros, como por exemplo, o de acreditar que todas as pessoas possuem o mesmo grau de saberes, condições ou interesse para dar respostas sobre vários temas. Outras situações, que põem em risco a qualidade da entrevista, referem-se tanto à resistência do pesquisado, como a objetivação na coleta de dados, que se explica quando o pesquisado se coloca à frente, tomando conta da entrevista, no sentido de impor o tema e o espaço do tempo, entre a pergunta e a resposta.

Todo esse embasamento em Suficier (2013), contribuiu para que nossa atenção, portanto, redobra-se quando percebíamos que havia divagação nas respostas e mudanças de tema ou assunto, durante as respostas, demonstrando, assim, que o pesquisado não estava acatando as normas propostas pelo pesquisador. Quando isso ocorria, decidíamos intervir, retomando o controle, para que a resposta fosse conclusiva, e não comprometesse a análise dos dados.

Para dar conta da coleta de dados, optamos pela entrevista, como instrumento de trabalho, seja porque, quando semiestruturada, ela permite a organização de uma série de questões sobre o assunto estudado; seja porque, em alguns momentos, ela permite e até incentiva o participante a falar, livremente, conforme o tema principal vai-se desdobrando.

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada é direcionada em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro, com perguntas principais, acrescidas por outras vinculadas ao tema, que vão surgindo no momento da entrevista.

Para o autor, esse tipo de entrevista pode levantar informações de forma mais espontânea e as respostas não estão relacionadas a uma uniformização de alternativas. O autor é decisivo no que se diz respeito à necessidade de perguntas básicas e principais para alcançar a propositura da pesquisa.

Dessa forma, Manzini (2003) destaca que é possível um planejamento da coleta de informações, por meio da confecção de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos propostos. Além de servir para coletar as informações básicas, o roteiro serve, também, como um meio para o pesquisador se organizar no processo de interação com o informante. A autora faz várias considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas.

Manzini (2003, p. 13-19) ainda propõe alguns cuidados que devem ser observados pelo pesquisador, no momento em que formular as questões ao entrevistado, que em síntese são:

- 1) quanto à linguagem;
- 2) quanto à forma das perguntas; e
- 3) quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

Inferimos diante desses itens propostos por Manzini (2003) e partindo da condição segundo ele, de que uma boa entrevista se inicia com a elaboração de perguntas básicas, que deverão alcançar o objetivo da pesquisa, é possível realizar uma anamnese do roteiro para apontar os seus ajustes, em termos de linguagem, estrutura e sequencialidade das perguntas.

O nosso roteiro das questões foi elaborado, tomando como pressuposto básico as categorias sociológicas de Pierre Bourdieu, quais sejam: *Habitus*, *Capital Cultural* e *Campo*. Por meio dessas categorias de análise sociológica, pudemos identificar as condicionantes sociais, que interferiram, tanto na trajetória esportiva, quanto no desenvolvimento das aulas nas turmas das ACDs.

Para a elaboração das questões, tomamos como referência, o roteiro dos estudos de: Muzzeti (1992), Reina (2009), Fiorante (2011), Suficier (2013), Manzan (2014) e Inforsato (2016), naturalmente, com as particularidades relativas ao nosso estudo.

As entrevistas se concretizaram, no mês de novembro de 2017, nos espaços da unidade escolar de cada participante, no período diurno, em horários que o professor estivesse disponível. A duração variava de 30 a 50 minutos, com registro em um gravador de áudio profissional Hnsa, mediante a aprovação prévia do participante.

Ao término das entrevistas, as respostas adquiridas foram todas transcritas na íntegra, sem qualquer modificação, no conteúdo da fala de cada entrevistado; mantendo, assim, a originalidade do capital linguístico dos participantes. A posteriori, o volume das falas colhidas foi analisado, tendo como aporte teórico fundamental as categorias sociológicas de Bourdieu, que nos permitiu verificar as práticas, os comportamentos, as estratégias, as esperanças em relação à vida esportiva profissional, o histórico familiar, a trajetória esportiva, descobrindo

entre outras coisas, os mecanismos que influenciaram as atuações docentes, nas turmas das ACDs.

Na seção seguinte, encontra-se toda a análise de dados, coletados a partir das entrevistas realizadas com os sete professores de Educação Física, ex-atletas que ministram aulas, nas turmas das ACDs.

7 TURMAS DAS ACDs: PROFESSORES, TRAJETÓRIAS DE VIDA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção, procuramos analisar os dados das entrevistas feitas com os sete professores, tomando como pressuposto básico o referencial teórico desenvolvido nas seções de revisão de literatura.

A finalidade desta seção, portanto, foi a de responder as questões oriundas do nosso estudo, que nos impulsionou a realizar esta pesquisa, para comprovar ou refutar a hipótese levantada.

Cabe-nos, agora, explicitar a hipótese apontada na introdução deste trabalho, para responder questões como: Quem são esses professores? Quais são os seus envolvimento com o esporte no qual trabalham? Como se deram suas formações acadêmicas? Como lidam com a teoria, subsidiando sua prática pedagógica nas ACDs? Como suas experiências esportivas, como ex-atletas, interferem nas aulas das ACDs?

As disposições herdadas, no campo esportivo e no acadêmico, nos levaram a, hipoteticamente, considerar que poderia existir uma reprodução, consciente ou inconsciente, dos treinamentos realizados, nas suas trajetórias esportivas, agora, na prática pedagógica.

Tendo sempre como epicentro as categorias de análise sociológica de Pierre Bourdieu, optamos pela construção de quadros, baseados nas questões e respostas dos entrevistados, para melhor visualização do percurso e análise das trajetórias de vida dos ex-atletas.

Inicialmente, no Quadro 1, caracterizamos a identidade de cada um deles, apontando suas experiências esportivas, e ainda, o tempo que ministram aulas na rede básica de ensino. Isso nos mostrou quem são esses professores de Educação Física e o quanto de vivências obtiveram, nesses dois campos de atuação, o esportivo e o educacional.

Quadro 1 - Caracterização dos professores de educação física

Nome Fictício Gênero	Ex-Atleta Modalidade Esportiva que Praticou	Formação Acadêmica
A – masculino	VOLEIBOL – 15 ANOS	UFSCAR – 20 ANOS
B – masculino	FUTSAL – 10 ANOS	UNESP- RIO CLARO – 15 ANOS
C – masculino	VOLEIBOL – 08 ANOS	UFSCAR – 13 ANOS
D – masculino	BASQUETE – 12 ANOS	FESC – 35 ANOS
E – masculino	NATAÇÃO – 20 ANOS	FESC – 34 ANOS
F – feminino	BASQUETE – 20 ANOS	UNIARA – 08 ANOS
G – masculino	FUTEBOL – 20 ANOS	UFSCAR – 25 ANOS

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro apresenta, inicialmente, uma questão de gênero, onde o masculino predominou em relação ao feminino. Esse fato ratifica vários estudos, dentre eles o de Tubino (1992), onde se comprovou uma hegemonia de homens, praticando esportes, em relação às mulheres. E como o esporte está imbricado na área de Educação Física, se deduz que esse fato tenha contribuído para tal estatística.

Abrindo um parêntese, verificamos que há uma contradição quanto à realidade educacional brasileira, na qual o predomínio das mulheres no magistério é maior que o dos homens. E, para ratificar essa situação, sobre a divisão de profissionais da Educação, na carreira do magistério, apresentamos o Quadro abaixo que nos mostra a quantidade de mulheres e homens ministrando aulas na rede básica de ensino.

Quadro 2 - Divisão de profissionais da educação por etapa de ensino

	Homens no magistério	Homens no magistério (%)	Mulheres no magistério	Mulheres no magistério (%)
Educação básica	365.395	18,5%	1.612.583	81,5%
Educação infantil	11.284	3,0%	358.414	97,0%
Creches	2.682	2,1%	124.975	97,9%
Pré-escola	10.054	3,9%	248.171	96,1%
Ensino fundamental (EF)	245.245	17,8%	1.132.238	82,2%
Anos iniciais de EF	66.416	9,2%	655.097	90,8%
Anos finais de EF	207.942	26,5%	575.252	73,5%
Ensino médio	165.784	35,9%	295.758	64,1%
Educação profissional	31.930	54,2%	26.968	45,8%
Educação especial	2.444	7,3%	31.150	92,7%
Educação de jovens e adultos	74.910	28,6%	186.605	71,4%

Fonte: MEC (*apud* CORDEIRO, 2011).

O Quadro mostra o quanto o magistério é uma carreira histórica e hegemonicamente representada por mulheres que, assim, entraram no mercado de trabalho. No entanto, na disciplina de Educação Física, ocorre o contrário, ou seja, há mais homens do que mulheres ministrando aulas. Essa ocorrência talvez se explique pelo fato de se constatar mais homens adeptos às carreiras esportivas do que mulheres, e a migração para a carreira de professor estar muito ligada a esta condição.

Após essa digressão, retomando a análise do Quadro 1, verificamos, também, que todos os professores de educação Física, apresentaram os requisitos necessários para o estudo, já que todos praticaram esporte durante suas trajetórias de vida e, assim que se aposentaram, tornaram-se professores de Educação Física —, todos formados em universidades conceituadas, no interior de São Paulo.

Vimos também que alguns apresentaram mais de vinte anos de formados, tendo, portanto, uma vasta experiência na docência e, principalmente, com essas turmas das ACDs. O ex-atleta, de menor tempo no magistério, estava com seus oito anos de formação.

Dessa forma, todos eles adquiriram disposições herdadas, tanto no campo esportivo, como no educacional, e isso foi bom para alcançarmos as respostas necessárias, com vistas a, até mesmo, comprovar a hipótese proposta.

Apenas o professor E tornou-se exceção a essa regra, já que a natação, como modalidade esportiva, praticada ao longo de sua trajetória de vida, não é oferecida na rede pública estadual, por falta de piscina e pelo fato de não incluírem essa modalidade, como possível prática pedagógica, no âmbito escolar. Diante disso, esse professor precisou buscar condições acadêmicas, ampliando seu Capital Cultural, para aprender a ensinar modalidades esportivas nas turmas das ACDs, diferentes das da sua trajetória no campo esportivo.

Continuando nossa análise de dados, identificamos a classe de origem desses professores, a partir da profissão de seus pais e avós, maternos e paternos, e o grau de escolaridade deles. Desse modo, pudemos estabelecer os princípios de pensamentos, gostos, escolhas, condutas, posturas, e estratégias educativas das suas famílias, herança cultural, fornecida pelo patrimônio familiar. O Quadro abaixo, nos mostrou exatamente essa condição:

Quadro 3 - Fração de classe de origem: 2ª geração

PROFESSORES	AVÓS PATERNOS E MATERNOS
A	classe social média; avós paternos e maternos da área rural; primeiro grau completo.
B	classe social média/baixa; avô paterno funcionário público e materno agricultor. As avós cuidavam dos lares. Ensino fundamental I (1º ao 5º ano) completo.
C	classe social média; avô materno agrimensor e paterno funcionário público; avó materna boleira e paterna baleira (fazia bala de coco). Ensino primário fundamental completo.
D	classe média/baixa; avós maternos trabalhavam na estrada ferro e avô paterno trabalhava em indústrias; avó, do lar. Primeiro grau completo.
E	classe média; seus avós maternos eram ferroviários e paterno marceneiro; avó, dona de casa. Todos semianalfabetos. Primeiro grau incompleto.
F	classe média; avós paternos e maternos trabalhavam de maquinista na Fepasa; avós dona de casa. Ensino primeiro grau completo.
G	classe média; avô paterno pedreiro; avó, dona de casa; Avô materno ferroviário; avó, dona de casa. Ensino fundamental completo.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 3 mostra, ainda, avós maternos e paternos provenientes da classe média e, segundo Bourdieu (2011), indivíduos pertencentes à mesma fração de classe, apresentando as mesmas condições materiais de existência, tendem, como probabilidade histórica, apresentar certa regularidade na construção de seus comportamentos, escolhas, gostos, estratégias. Isso em acordo com a herança cultural, recebida da família, transmitida de pais para filhos, que corresponde ao patrimônio constituído pelo capital cultural, econômico e social.

Os propósitos e percepções de uma família, para apostar no processo de escolarização da prole, se referem ao volume do capital cultural, no todo do seu patrimônio e do seu *ethos*, ou seja, é a categoria que ilustra as verdadeiras condições de vitória escolar do *agente*, segundo a sua realidade interiorizada e que se manifestam através dos comportamentos, condutas, esperanças, nível de escolaridade e preferência profissional (BOURDIEU, 1983).

Diante disso, colocamos essa situação, como probabilidade histórica, devido ao fato de Bourdieu enfatizar, nos seus estudos, a intencionalidade do *agente social*. A intenção e a dinamicidade permeiam toda a sua trajetória de vida.

Outro ponto que merece destaque, nesse Quadro, é o grau de escolaridade dos avós; como pudemos verificar todos têm certa aproximação com o sistema de ensino. Portanto, segundo Bourdieu, essa proximidade e entendimento da importância da escola, na trajetória de vida dos filhos, tendem a perpassar os pensamentos dos pais, valorizando a escola, enquanto possibilidade de ascensão social, por meio da longevidade escolar, deles e de seus filhos.

No Quadro 4, abaixo, observamos que, dos avós, maternos e paternos, passando pelos pais e chegando até os professores participantes desse estudo, identificamos grande importância atribuída à escola, nas suas vidas. O Quadro mostra um investimento maior na escolarização dos participantes, por parte de seus pais, de um lado, por terem obtido pequena proximidade com o sistema de ensino e valorizarem a formação escolar como um possível caminho para a ascensão social; de outro, devido à convicção dos pais sobre o poder do ensino para a vida dos filhos e a conseqüente necessidade de garantir a eles, a longevidade escolar. Para comprovar isso, Reina (2009), em seus estudos, identificou que *agentes sociais*, provenientes da classe média, tendem a ser mais fervorosos na luta para que seus filhos possam ter longa vida escolar, na busca dessa tão sonhada ascensão social.

Quadro 4 - Dos professores, passando pelos avós e seus pais: a importância da escola nessas trajetórias de vida e a ascensão social

PROFESSORES	AVÓS MATERNOS E PATERNOS	PAIS
A	Classe social média; avós paternos e maternos da área rural; Ensino de primeiro grau completo.	Pai: motorista Escolarização: ensino fundamental primário completo Mãe: doméstica Escolarização: ensino fundamental primário completo
B	Classe social média/baixa; o avô, paterno: funcionário público e o materno, agricultor. As avós, domésticas; ensino fundamental I (1º ao 5º anos) completo	Pai: funcionário público Escolarização: ensino médio Mãe - professora – Pedagogia Escolarização: Mãe, ensino superior completo
C	Classe social média; o avô materno, agrimensor e o materno, funcionário público; a avó materna boleira e a paterna, baleira; ensino primário fundamental completo	Pai: funcionário público estadual. Escolarização: ensino fundamental I completo; formação técnica: desenhista industrial. Mãe: doméstica Escolarização: ensino fundamental completo
D	Classe média/baixa; avô materno ferroviário; avô paterno, industriário; a avó, doméstica; ensino primeiro grau completo.	Pai: pedreiro Escolarização: ensino fundamental I, antigo curso primário completo. Mãe: doméstica. Escolarização: ensino fundamental I, antigo curso primário.
E	Classe média; avô materno, ferroviário e o avô paterno, marceneiro; a avó, doméstica; semianalfabetos; primeiro grau incompleto.	Pai: marceneiro Escolarização: ensino fundamental I, antigo curso primário. Mãe: doméstica. Escolarização: ensino fundamental I, antigo curso primário completo
F	Classe média; avós paterno e materno, maquinistas da FEPASA; avós, donas de casa; ensino fundamental primário completo.	Pai: maquinista da FEPASA Escolarização: ensino fundamental I - antigo curso primário completo. Mãe: doméstica Escolarização: ensino fundamental - curso primário completo
G	Classe média; avô paterno, pedreiro; a avó, doméstica; avô materno, ferroviário; a avó, doméstica; ensino fundamental completo.	Pai: pedreiro Escolarização: Ensino fundamental - 1º grau completo Mãe: doméstica Escolarização: ensino fundamental - 1º grau completo

Fonte: Elaboração própria.

Analisando o Quadro 4, pudemos identificar que os professores são provenientes da classe média baixa, na sua maioria, pois tanto seus avós como seus pais, exerceram profissões

não muito rentáveis no mercado; isso associado ao baixo grau de escolaridade, exceção feita aos pais do professor B, que tiveram empregos que exigem um grau de escolaridade mais elevado, destacando-se a sua mãe, que é pedagoga e, portanto, com escolarização de nível superior.

Outro ponto importante a ser destacado, nesse Quadro, mesmo que de maneira velada e de acordo com a metodologia desenvolvida por Bourdieu, verifica-se às disposições herdadas, que constituem seus *Habitus* primário, alicerçados pelo grande esforço empregado por seus pais, para manter os filhos na escola, por longo período, até chegar ao nível superior, seja de modo consciente, seja de modo inconsciente.

As normas da escola são preestabelecidas, e os afazeres escolares impostos (condutas, posturas, etc.) são aprovados pelos pais que, provenientes da camada média baixa, apresentam disposições herdadas, pautadas pela fervorosa adesão à escola, para levar seus filhos ao sucesso escolar.

Diante disso, o *Habitus* primário, originário no seio familiar, traz arraigada uma somatória de traços: pensamentos, conselhos, posturas, condutas, interditos, sobre a importância da escola, nas suas trajetórias de vida.

O conceito de *Habitus* primário relaciona-se ao cotidiano das ações de todos os *agentes sociais*, na dinâmica do meio social, onde ocorrem as interações dos professores, em exame, balizadas pelas condicionantes advindas da fração de classe de origem e, delimitado pelas condições materiais de existência.

O *Habitus*, portanto, é um conjunto de ações e reações incorporadas pelos *agentes sociais*, a partir da vivência em sociedade. Ele surge das interações sociais, consciente ou inconscientemente, seguindo as regras de convivência presentes em determinado Campo social, culturalmente formado.

O *Habitus* primário tem sua origem, portanto, no interior da família, devido às condições materiais de existência, específicas de um grupo social e sua objetivação, no seio familiar, onde geram as estruturas do *Habitus* e é determinante a qualquer percepção e apreensão posterior (BOURDIEU, 2010).

Nessa linha de raciocínio, pautados pelo pensamento bourdieusiano, podemos inferir que o *Habitus* primário se concretiza na família, devido às incorporações e aos condicionantes advindos dos pais, avós, e parentes próximos, ou seja, o primeiro contato do *agente social*, com as normatizações sociais, leis, regras, punições, conselhos, expectativas, e escolhas, consolidadas e interiorizadas, pelo comportamento dos pais e parentes próximos. A maneira como vivem e agem, diante desses preceitos estabelecidos socialmente, manifestam, em geral,

a visão de mundo dos pais, da classe social de pertencimento e das condições materiais de existência da família, na qual a sua herança cultural foi gerada.

Nesse sentido ancorados em Bourdieu (2003), referendado por Muzzeti (1997) é imprescindível que a família proporcione, diversas práticas culturais como: idas a teatro, ouvir música, passeios a museus, motivar a leitura, envolver-se em eventos esportivos. É importante destacar que essas práticas são ligadas a dois fatores: a gênese social dos *agentes* e o capital econômico para usufruí-las.

É importante recordar que a prática cultural esportiva está presente no dia a dia dos seres humanos das diversas camadas sociais. Este tipo de cultura está estreitado também aos créditos que os estudantes, das variadas frações de classe, podem adquirir por seu intermédio, na escola.

Na intenção de identificarmos práticas culturais mais frequentes, na infância desses professores, enfatizando as esportivas, perguntamos aos participantes, quais seriam elas. No Quadro 5, apresentamos suas respostas:

Quadro 5 - Práticas culturais desenvolvidas na infância: o esporte em destaque

PROFESSORES	DISPOSIÇÕES ESPORTIVAS HERDADAS NO SEIO FAMILIAR
A	<p>“Brincava nas ruas, na cidade de Rincão, onde nasci. A cidade era pequena, não tinha clube e, conseqüentemente, não era sócio de nenhum; a cidade tinha poucos recursos. Quando criança fui muito pouco a eventos esportivos; lembro de ter ido uma vez com meu pai em jogo de futebol; o esporte era pouco discutido na família; ninguém era adepto do esporte, mas também não tinham nada contra a participação no esporte; só incentivavam as brincadeiras lúdicas; eram joguinho de futebol no campo, pega-pega e peão”.</p>
B	<p>“Não se falava de esporte em casa; o esporte era um meio de ocupar o tempo, depois da escola; frequentei alguns eventos esportivos; vi alguns jogos de futebol do time da cidade e, às vezes, assistia jogo de basquete. Quando criança, as brincadeiras, das quais eu participava, eram sempre futebol na rua. O brinquedo que eu sempre ganhava era caminhãozinho e bola para brincar de futebol, quando criança participei de projeto social de futebol e, as vezes, participava de competição de atletismo”.</p>
C	<p>“Nas férias nossos pais gostavam de ir à praia; lá ficávamos por 15 dias, todo ano. Frequentemente assistia aos jogos da Associação ferroviária de esportes, pois era um excelente clube para a prática esportiva, na época. As atividades eram brincadeiras de rua. Frequentava sempre os jogos de futebol da cidade. Meus pais me incentivavam a praticar esporte. Meu pai inseriu-me em projeto esportivo na infância para praticar natação; depois pratiquei o atletismo e joguei um tempo voleibol e basquete. Meu pai incentivou a prática de esporte porque também praticava atividades esportivas; o esporte preferido da família era o atletismo; sempre frequentei eventos esportivos com meu irmão; o favorito era o jogo de futebol, por causa do time da cidade; as brincadeiras das quais eu participava, na infância, eram: corrida na rua, andar de bicicleta e brincadeira de escalar. Quando criança, eu participei de projeto social de voleibol, natação e atletismo”.</p> <p style="text-align: right;">Continua...</p>

	Continuação Quadro 5
D	<p>“No período de férias, ficávamos em casa; brincávamos na rua e campinhos porque meus pais não tinham condições financeiras de viajar; não era sócio de nenhum clube. No interior da família, não se discutia a questão do esporte; minha família não gostava de futebol e os outros esportes eles nem conheciam ou não tinham ideia sobre. Minha família era muito simples; as brincadeiras eram sempre lúdicas (esconde-esconde, pega gelo etc), e, às vezes, jogava futebol”.</p>
E	<p>“No período de férias não viajava e não frequentava outros lugares; ficava com os meus pais. Mas, em algumas férias, visitávamos alguns parentes, na região de Matão e São Carlos; era sócio de um clube da cidade que eu, às vezes, frequentava, sempre que tinha tempo. Quando criança, nunca fui a evento esportivo com meus pais. Como fui atleta, frequentava bastante o clube, por conta da natação; não se falava do esporte, na minha casa. Na infância, eu gostava muito de brincar na rua, pega-pega, jogo de futsal, polícia e ladrão e outras brincadeiras da época”</p>
F	<p>“No período de férias, viajava para a casa da irmã mais velha com meus pais; não era sócia de nenhum clube privado, só frequentava um clube da cidade, conhecido como <i>Pinheirinho</i>. Quando criança frequentava eventos assistia aos jogos; meus pais não falavam de esporte, em casa. Eles nunca praticaram esporte; então, esporte só era discutido pela minha irmã, que jogava, no clube da cidade, e viajava muito; compartilhava sua vivência em casa. Essa minha irmã mais velha incentivou todas as outras a praticarem esportes, vistos como um hábito bom para a vida; mas meus pais, mesmo, nunca praticaram esportes. Minha irmã é professora de educação física”.</p> <p style="text-align: right;">Continua...</p>

	Continuação Quadro 5
G	<p>“No período de férias, viajava muito quando o meu irmão mais velho vinha nos visitar; sempre frequentava o sitio da família; era sócio de um clube privado da cidade, onde jogava bola e praticava natação. Quando criança, frequentava eventos esportivos, assistia aos jogos de futebol. Meus pais e irmãos jogaram futebol; então, eu era bem incentivada à prática de esporte. Em casa, eles apoiaram o esporte, como uma maneira de se educar, aprender a ganhar e a perder. O esporte, diziam eles, é um meio de aprender muitas coisas, como as nossas limitações e potencialidades. O meu irmão mais velho foi professor de educação física”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessas respostas, quando analisamos a incorporação de disposições na estruturação de seus comportamentos, gostos e escolhas esportivas, herdados, e que constitui a origem do *Habitus* primário, temos, nesse Quadro 5, uma homogeneização de ações, que comprovam os estudos de Bourdieu (1979), quando ele aponta que os *Agentes Sociais*, advindos da mesma fração de classe, tendo as mesmas possibilidades reais de sobrevivência, tendem, enquanto probabilidade histórica, uniformizar suas ações e experiências, em relação a determinadas práticas culturais.

Para Bourdieu, *Habitus*

[...] é um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e práticas. O *Habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas (BOURDIEU, 2011, p. XLI).

Referendado por Bourdieu (1983), essas disposições orientam as atitudes, os gostos, os costumes, as escolhas, as ações, enfim, todos os movimentos dos *Agentes* na sociedade, em seu ir e vir, diante das imposições do dia adia. E tudo isso pode ser, consciente ou inconsciente, e sempre estará em constante reformulação, pois o *Habitus*:

[...] funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente, produzidos por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Como vimos, embora haja semelhança das condições materiais de existência dos professores, e homogeneização na estruturação dos seus *Habitus* primário, embasados em Bourdieu (1979), não podemos descartar a intencionalidade do *Agente Social*.

Identificamos, também, nas respostas dos professores entrevistados, uma aproximação com o esporte, desde a mais tenra idade; isso era proporcionado ou pelas possibilidades de se brincar na rua, ou por acesso a projetos sociais, que oportunizaram a prática esportiva gratuita. De qualquer modo, o esporte levou esses professores a uma incorporação importante de condutas, posturas, comportamentos aceitáveis, nesse campo, para alcançar uma longevidade esportiva e a busca de uma possível ascensão, e, por esse meio, acatar todas as exigências provenientes desse espaço cultural.

Outro destaque que as respostas permitiram foi relativo à proximidade do futuro atleta com os esportes que, no primeiro momento, deveu-se ou ao incentivo dos pais ou de algum membro da família, como no caso do Professor F, cuja irmã atleta incentiva os irmãos à prática do esporte. É notório, nesse caso, que os pais agiam, consciente ou inconscientemente, nesse processo de incorporação de disposições esportivas, não interferindo na escolha de seus filhos.

O Quadro apresenta uma gama de dados importantes para entendermos a estruturação do *Habitus* primário e o acúmulo de capital cultural. Na perspectiva esportiva, todos, sem exceção, apontam o período de férias como um marco para o início das práticas esportivas, porque, nessa época, tinham mais tempo disponível para praticá-las.

Esse fato visto pela análise sociológica de Bourdieu (sobre o ascetismo proveniente da fração de classe, para com as obrigações escolares, determinadas para o período letivo do calendário escolar) explica a fervorosa crença dos pais, segundo a qual a escola poderia mudar a vida de seus filhos; por isso, eles fazem todo o esforço para corresponder às exigências da escola, na certeza de que, nesse espaço, poderiam ter sucesso e uma longevidade rentável, no futuro da prole.

Assim, além das primárias vivências práticas, relacionadas às questões esportivas e motoras, perguntamos aos professores, participantes desse estudo, se outras práticas culturais foram realizadas no meio familiar, na fase da infância, e que, também, seriam importantes para a construção do *Habitus* primário, como por exemplo, frequência a teatros, museus, bibliotecas etc.

O Quadro 6, abaixo, apresenta as respostas dos professores sobre essa questão importante para verificarmos os capitais linguísticos e culturais, em outros segmentos que,

legitimados no âmbito escolar, representam signos de distinção social, para alunos das diferentes classes.

Nessa direção, Bourdieu (1979) ressalta que os *Agentes Sociais*, pertencentes a frações de classe popular ou classe média baixa da sociedade, são importantes para promover, no interior das famílias, práticas culturais como, ida a museus, frequência a teatros, cinemas, bibliotecas etc, lembrando que

[se] os membros das classes populares e medias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Quadro 6 - Acúmulo de Capital Cultural ampliado por outras práticas culturais

Professores	Frequência a Museus, Bibliotecas, Cinemas, Shows
A	“Não frequentava livraria com meus pais, nem cinema, mas gostava de assistir a filme de comédia em casa; também, não frequentava shows, porque a cidade não tinha atividades culturais, o que tornava impossível”.
B	“Comecei a frequentar biblioteca com 13 anos, não frequentei cinema com meus pais; comecei a ler livros com apenas de 17 anos e sempre li livros sobre esportes; os meus pais nunca me levavam ao cinema. Só uma vez, eu me lembro ter ido ao cinema, assistir a um filme sobre fatos reais. Meus pais também não me levavam para assistir a shows”.
C	“Difícilmente frequentei a biblioteca da escola e nem ia a livrarias, com meus pais. Mas meus pais sempre compravam os livros da lista da escola, que depois de usá-los, eu passava para o meu irmão mais novo. A frequência ao cinema era muito pequena, porque éramos bastante irmãos e meus pais não tinham condições financeiras para pagar para todos. Também, não frequentava shows”.
D	“Não frequentava biblioteca, mas algumas vezes fui à biblioteca da escola; não tinha acesso a livrarias, porque meus pais não tinham muita informação”.
E	“Não tinha o hábito de frequentar biblioteca; tinha somente uma instrução básica; também, não frequentei livrarias; nunca fui ao cinema com a minha família; só com meus colegas; minha família não frequentava shows; era uma família bem reservada, no sentido de sair para eventos culturais”.
F	“Eu comecei a frequentar a biblioteca quando estava no ensino médio; nunca fui à biblioteca, com meus pais e sempre, quando ia, era com as colegas da escola. Meus pais nunca me levaram ao cinema. Só quando eu viajava para São Paulo, na casa de uma irmã, que frequentava cinema, eu ia com ela. Os filmes prediletos eram comédias; não frequentava shows privados, com meus pais, mas me lembro que, às vezes, assistia a shows promovidos pela prefeitura da cidade”.
G	“Comecei a frequentar a biblioteca, a partir do ensino médio; nunca frequentei biblioteca, com meus pais e sempre pegava livros no acervo da biblioteca; não frequentava cinema; só comecei a ir ao cinema, com 17 ou 18 anos; gostava de comédias; a minha família não frequentava shows”.

Fonte: Elaboração própria.

Notamos pelas respostas dos professores, que as práticas culturais, tão importantes para estruturação do *Habitus* primário, foram quase nulas, junto à família, não constituindo parte da herança cultural. Os pais, por falta de condição financeira e cultural não conseguiam proporcionar práticas culturais aos filhos. Portanto, inferimos que o consumo delas se deveu mais à realidade social (escolar), do que, propriamente, à espontaneidade natural de consumo, no lar.

Nas palavras de Bourdieu (1983, p. 103), a condição acima descrita, sugere que:

[...] a parte dos indivíduos desprovidos de qualquer diploma (ou nascidos de um pai, ele mesmo sem diploma) decresce fortemente quando vamos dos operários sem qualificação aos contramestres, passando pelos trabalhadores especializados e os qualificados, e os índices de uma disposição ascética com a taxa de fecundidade (ou a prática de ginástica e da natação) variam no mesmo sentido, assim como os índices de boa vontade cultural, tais como a visita aos museus ou a monumentos, a frequência a teatros, ou a concertos, a posse de discos.

Deduzimos que a frequência à biblioteca só ocorreu por conta das exigências estabelecidas pela escola, em cumprimento das tarefas escolares. Mesmo que de modo inconsciente, a escola tornou-se um caminho importante para o acúmulo desse capital cultural.

Portanto, as famílias, originárias da fração de classe média baixa, desprovidas de perspectiva de melhoria de seus patrimônios, pouco puderam a oferecer, de concreto, a seus filhos, para reverter a realidade. Por isso, depositaram na escola, toda a esperança para que seus filhos, no futuro, conseguissem uma situação social diferente daquela que os oprimiu, ou seja, confiaram plenamente na escola, como promotora dessa tão sonhada ascensão social.

Segundo Bourdieu (2011, p. 307)

[...] a escola, uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, que não se julga obrigada a transmitir, metodicamente, os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua, difusa e implícita, que se exercem nas famílias cultivadas, os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por essa via, o monopólio dessa cultura.

Diante disso, Reina (2009), com base em Bourdieu (1979), diz que a escola, como instrumento da classe dominante, que se propõe a garantir a manutenção da hegemonia social, acaba sendo um empecilho aos *Agentes* das classes populares e média baixa, como é o caso dos professores pesquisados. Haja vista que a assimilação dos valores impostos pela vida

escolar, tende a depender do grau de intimidade que a família mantém com a escola, e o consequente incentivo e investimento dos pais para a escolarização dos filhos, ou seja, quanto maior o patrimônio da família, maior é o sucesso dos *Agentes* voltados para a educação. Daí a importância dos patrimônios familiares.

A partir desse entendimento, pensando a escola como reestruturadora do *Habitus* primário e agência socializadora, que oportuniza práticas culturais legitimadas socialmente, queríamos saber dos professores, qual a relação entre seus pais e a escola, e quais as estratégias educativas estabelecidas para mantê-los no âmbito escolar.

As respostas a essas questões estão inseridas no Quadro 7.

Quadro 7 - Visão dos pais em relação à importância da escola na trajetória de vida dos seus filhos

Professores	Valorização e participação dos pais na formação escolar
A	“Minha mãe era sempre mais preocupada com vida escolar que o meu pai; sempre me orientava a fazer as atividades obrigatórias e adicionais para o desenvolvimento educacional”.
B	“No pensamento dos meus pais, estudar era importante para o futuro. Meus pais sempre verificavam as notas, mas não cobravam as tarefas”.
C	“Meus pais sempre foram muito participativos nas atividades escolares, mas raramente foram à escola, exceto quando havia reunião”.
D	“Meus pais sempre foram bem atentos às questões da escola e me cobravam notas boas”.
E	“Meus pais não falavam sobre vida escolar, mas meu tio, como tinha ensino superior, conversava comigo sobre a importância de se ter estudo para adquirir conhecimento”.
F	“A minha mãe sempre incentivou; nunca chegou a verificar porque sempre fui bem e acompanhava bem as aulas; minha mãe sempre frequentava as reuniões e o meu pai, dificilmente, porque sempre estava trabalhando”.
G	“Meus pais incentivavam o estudo apesar de terem concluído só o ensino fundamental; os meus irmãos também ajudaram muito pelo fato de eu ser o filho mais novo”.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às respostas dadas, sobre a efetiva participação dos pais na trajetória da educação básica dos filhos, pudemos identificar que todos, sem exceção, consciente ou inconscientemente, atribuíam à escola o caráter formativo de seus filhos. Mas, em alguns casos, essa formação não tinha a participação efetiva dos pais, como pudemos verificar com os professores E e G, por exemplo.

Sobre esse comportamento, Bourdieu (1979) diz que, existe uma intrínseca relação do grau de escolaridade com a assimilação das exigências impostas pela escola, ou seja, quanto menor essa relação, menor a participação na vida escolar dos seus filhos, mas ainda a relação entre eles, que deve ser natural e familiar. No entanto, entre os nossos entrevistados, esse fato não foi observado.

Outra análise que pudemos extrair, a partir das respostas foi a seguinte. Na maioria das famílias, as mães assumiam a responsabilidade de acompanhar mais de perto a trajetória dos filhos na Educação básica. Assim, ficaram bem definidos os papéis sociais, tanto do pai, como da mãe. Contudo, essa divisão de responsabilidades não alterou o interesse dos cônjuges pela escola, sempre interpretada como de fundamental importância para que os filhos alcançassem um patamar educacional acima do deles. Assim, a figura da mãe torna-se peça fundamental no processo de escolarização, pois seus conselhos, sua efetiva participação nos assuntos escolares, bem como as mudanças comportamentais, sempre passava por seu crivo, porque era ela a detentora da aproximação do filho às exigências impostas pela escola.

Desse modo, percebemos uma adesão fervorosa dos pais, em relação aos valores escolares, pois a escola, na visão deles, ofereceria a seus filhos, uma chance razoável para a conquista de uma possível ascensão social. O Quadro 8 traz as respostas quanto à expectativa dos pais, em relação à educação formal, advinda do âmbito escolar.

Quadro 8 - A escola e a expectativa de futuro de classe

Professores	Logevidade escolar e futuro de classe
A	“Minha mãe sempre enfatizava que era para concluir o ensino médio e tentar algo, na vida, que eles não tinham conseguido; meus pais interpretavam a vida na escola, como uma continuidade da do lar, para ser um cidadão, no futuro”.
B	“A função da escola era preparar para o mercado de trabalho, no futuro; meus pais achavam que era importante o ensino básico completo”.
C	“A expectativa da minha família, com relação à escola, sempre foi a que a escolaridade preparava o aluno para ser um bom cidadão e para o mercado de trabalho; os meus pais queriam que eu fizesse engenharia; queriam que, desde cedo, eu tivesse responsabilidade com as tarefas escolares para que, quando eu saísse da escola, tivesse boa conduta disciplinar”.
D	“Meus pais sempre verificavam as minhas tarefas escolares e se preocupavam com as minhas notas; eles queriam que eu tivesse uma profissão similar à dos familiares, como bancário ou gerente de loja; nunca tive professores particulares”.
E	“No pensamento dos meus pais, a escola tinha a incumbência de ensinar a ler e a escrever, função básica, para quando eu terminasse o ensino escolar, pudesse me iniciar no trabalho”.
F	“Meus pais sempre mencionavam que a escola era, realmente, um lugar de estudo e que a educação era em casa; o ensino médio seria o caminho para a escolha profissional futura; a orientação que davam era para que eu me tornasse professora, médica ou advogada; esse era o grande sonho do meu pai, na época, talvez por ser profissão de prestígio social”.
G	“Na visão dos meus pais, a escola era o segundo lar; tinha de respeitar as regras e aproveitar ao máximo o que era ensinado para ter um bom futuro; meus pais não falavam de profissões mais rentáveis, de maior prestígio social, porque eles não tiveram estudo nesse nível”.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas dos professores sobre a expectativa de suas famílias, em relação à escola, convergem para a ideia de entendê-la como o caminho para se atingir uma profissão rentável,

no mercado de trabalho. Tal entendimento se comprova por meio dos comportamentos assumidos, tanto pelos pais, como pelos alunos, que se mantêm em sintonia com as exigências impostas pela escola, tais como: afazeres escolares, disciplina em sala de aula, ou seja, submissão dos *Agentes* às imposições da escola para a garantia da longevidade escolar.

Para que isso ocorresse, alguns pais transmitiam aos filhos, disposições positivas, preconizando a escola como a continuidade do lar, fato constatável nas falas dos professores A e G, por exemplo.

As firmes disposições, herdadas dos familiares, em relação à valorização e à expectativa de um futuro melhor para os filhos, incluía lucros econômicos, culturais e sociais, que reestruturariam seus *Habitus* primário, por meio da legitimação das condutas veiculadas pela escola e, principalmente, pela incondicional aceitação dos valores simbólicos, propagados sobre a vida escolar e autenticados pela classe hegemônica.

Segundo Bourdieu (2010), as atitudes muito ortodoxas dos pais, em relação à escola, garantiriam prestígio aos professores pesquisados (ou seja, de Educação Física), embora, em muitos casos, tais atitudes fossem repreendidas pelos professores das outras disciplinas escolares.

De qualquer modo, as tarefas escolares, a postura diante dos professores, o material em ordem, a participação em todas as atividades escolares, com a chancela e o olhar atento dos pais, impossibilitariam os alunos de se desviarem do processo de busca da ascensão social, materializada na conquista de níveis mais elevados de escolarização.

Para adquirir capital cultural e galgar os níveis de escolarização básica, todos os professores, das diferentes disciplinas escolares, tornam-se *agentes sociais* imprescindíveis, pois são eles que aconselham e orientam os alunos, a respeito das profissões, e transmitem os conteúdos legitimados, da grade curricular.

No contexto das disciplinas escolares, destacamos a Educação Física e a participação dos professores pesquisados; no contexto dos alunos, merece destaque a observação dos comportamentos, das posturas etc, com o intuito de desvelarmos as disposições exigidas pela escola e a aceitação dos deveres escolares, quase sempre cumpridos. Aí também se incluem os gostos e escolhas, em relação à prática esportiva, no âmbito escolar da Educação Básica.

O Quadro 9 retrata a realidade do envolvimento dos alunos com a disciplina de Educação Física, a partir de condutas e comportamentos aceitáveis, na escola, que compõem as disposições necessárias para o sucesso escolar.

Quadro 9 - As disposições herdadas na disciplina de Educação Física

Professores	Atitudes escolares na disciplina de educação física
A	“Participava das aulas de Educação Física e sempre pratiquei conteúdo diversificado (futsal, voleibol, basquetebol e handebol); o professor era atento, dedicado e ensinava aos alunos o que mais gostava de ensinar. O enfoque das aulas era só esporte; não se falava da questão corporal”.
B	“Participava das aulas de Educação Física e o conteúdo que mais pratiquei foi futsal; o professor entregava a bola e deixava a turma jogando. O enfoque das aulas era só jogo de futsal; não se falava da questão corporal durante as aulas. O rendimento na disciplina sempre foi satisfatório, porque eu gostava de esporte e me destacava mais do que nas demais disciplinas”.
C	“Nas minhas aulas de Educação Física eu jogava o futsal; o professor nos dava a bola e deixava a turma jogando. O enfoque das aulas era só jogo e não ensinada fundamentos técnicos; sobre a questão a corporal pouco se falava”.
D	“Participava muito pouco; fui dispensado das aulas de educação física devido a um problema de hérnia inguinal; mas achava o professor bem motivador nas aulas, no ensino primário; a relação era muito boa no ensino médio”.
E	“Participava das aulas de Educação Física, mas não regularmente, porque eu era dispensado, por ser atleta; o professor nos incentivava a fazer esportes e a participar de eventos esportivos; o enfoque das aulas era só esporte; não se falava da questão corporal, pois, naquela época, só era desenvolvido o conteúdo esportivo”.
F	“O meu rendimento na educação física sempre foi bom; entre todas as disciplinas, eu tive o melhor desempenho na educação física, por ser mais prática do que teórica e as avaliações serem a partir da participação em aula”.
G	“Frequentemente participava das aulas de Educação Física; eu praticava futsal e handebol desenvolvido; sempre eram jogos; nas aulas, não falavam sobre a cultura corporal e o cuidado com o corpo; mas dois professores de educação física que tive sempre incentivavam bastante a fazer a aula; um dos quesitos para tirar nota na disciplina era a participação nas aulas práticas”.

Fonte: Elaboração própria.

Percebemos, pelas respostas acima, que havia uma efetiva atuação dos alunos, nas aulas de Educação Física, embora o professor D, apresentasse um problema orgânico que o impedia de participar de muitas aulas. O mesmo fato ocorria com o professor E, embora, nesse caso, as dispensas fossem por conta da sua participação em equipes de competições extraescolares.

Diante disso, salientamos que a disciplina de Educação Física é obrigatória na Educação Básica de ensino; de acordo, com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), todos os alunos, regularmente matriculados no ensino fundamental, devem adquirir os conhecimentos

específicos da disciplina. Mas independentemente da realidade legal, os nossos entrevistados apresentaram uma motivação tão grande que os levou à aprendizagem de habilidades motoras especializadas, importantes para o bom rendimento escolar, na disciplina.

O bom rendimento escolar passa pela incorporação de atitudes, exteriorizadas no corpo e arraigadas no *Habitus*, reestruturado pela ação escolar. O êxito tácito desses alunos se deve à figura do professor que, com a sua prática docente, contribuiu para as escolhas esportivas futuras.

A imediata identificação com a disciplina e seus conteúdos parece relacionar-se às condições materiais de existência dos professores entrevistados, que tiveram, em seus *Habitus* primário, o incremento de um capital esportivo¹ que, de um lado, lhes garantiu uma proximidade efetiva das atividades das aulas de Educação Física e, de outro, a presença de professores, com exemplos do trabalho docente, nessa área.

Outro ponto que se destaca, nas falas dos professores entrevistados, é que nas aulas de Educação Física, hegemonicamente, o esporte era o conteúdo desenvolvido e, muitas vezes, o único conhecimento a ser ministrado.

Esse legado, vem do Decreto n. 69.450, de 1971, que considerou a Educação Física como:

[...] a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. (BRASIL, 1997, p. 21).

Essa realidade, porém, persistiu, na trajetória escolar dos professores entrevistados, como se comprova nas suas respostas, transcritas no Quadro 9.

De acordo com Bourdieu, o contato com os códigos simbólicos, pautados no conhecimento e na prática do esporte, afeta os *Agentes* provindos de camadas sociais baixa, de modo que possam reestruturar seus *Habitus* primário, adquirindo novos hábitos, cultivados pela ação dessas aulas, exclusivamente esportivas, manifestas em posturas comportamentais.

¹ “Capital esportivo: das leituras que foram realizadas podemos deprender que capital esportivo é conjunto de ações, disposições e comportamentos em relação em um determinado esporte possuído por um agente de forma de segurança é um capital corporal que pode ser acumulado e investido ao longo da socialização tendendo a ter retorno rentável ao portador” (Informação verbal)*

*MUZZETI, L. R. Palestra proferida no curso de pós-graduação educação escolar- Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2018.

Assim, conforme Bourdieu (2011), o *Habitus* é um sistema de disposições “duravelmente armado de improvisações regradas”, ou seja, o *Habitus*, entendido como “transferência analógica de esquemas”, permite comportamentos diferentes diante de uma nova experiência, mas as condutas, frente à nova experiência, não se expõem como um imprevisto ou uma novidade, pois estarão ancoradas no sistema de disposições adquiridos nas experiências passadas e nelas têm sustentação.

Quanto aos novos comportamentos, em relação às práticas esportivas, enquanto tendências reconhecíveis e previsíveis, que exibem o *Habitus*, sob as mesmas condições materiais de existência, Bourdieu (1983, p. 78-79) diz o seguinte:

[...] o *Habitus* é o produto de inculcação e de apropriação necessários para esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas [para que] consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis em todos os organismos (se podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência.

Inferimos diante da citação acima que as disposições incorporadas no seio familiar, gerando esse *Habitus* primário, vem do patrimônio herdado dos seus pais, e que esse patrimônio baliza as preferencias, e a dedicação a certos conteúdos em detrimento de outros, moldando o agente no interior das aulas regulares.

Ainda na perspectiva educacional, evidenciamos outras práticas, como as turmas de treinamento, hoje chamadas de Atividades Curriculares Desportivas ACDs.

O Quadro 10 mostra o envolvimento dos professores, com as turmas de treinamento, ACDs, compostas por alunos regularmente matriculados na Educação Básica. Fato que se justifica, pois as disposições herdadas na realidade educacional contribuem para identificarmos as experiências vivenciadas no universo escolar.

As Atividades Curriculares Desportivas (ACDs), no Estado de São Paulo, foram implementadas junto à rede Estadual de Ensino, a partir de 2001 e, regulamentadas pela Res. SE 173/2002 (SÃO PAULO, 2002). Anteriormente à legalização, chamavam-se *turmas de treinamento* e apresentavam a mesma finalidade, pois, a sua constituição tinha, como objetivo, o aprendizado de habilidades motoras, especializadas a determinados esportes e formação de equipes, exclusivamente, para a participação em eventos competitivos escolares. As turmas de treinamento visavam à prática do esporte escolar, e à vivência de relações interpessoais, que oportunizam o exercício de uma cidadania ampla e consciente. O incentivo para a participação de alunos em atividades esportivas, competitivas ou recreativas é muito

benéfico: minimiza a violência e a aquisição de hábitos danosos ao convívio social (SÃO PAULO, 2002).

As Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) são oferecidas como complemento às aulas regulares de Educação Física e destinadas à prática das diferentes modalidades de desporto, constituindo-se em parte integrante da proposta pedagógica da escola. As escolas podem organizar as ACDs em turmas, por categoria, modalidade e gênero (masculino, feminino ou misto), desde que a natureza das modalidades e categorias selecionadas se justifique pela pertinência e coesão, com a proposta pedagógica. (SÃO PAULO, 2002).

Cabe ressaltar que são os docentes de Educação Física os responsáveis pela organização das diferentes turmas de atividades; podem-se distribuir os alunos dos diversos turnos de funcionamento da escola e, quando possível, de diferentes níveis de ensino. Entretanto as propostas de trabalho deverão ser devidamente analisadas e avaliadas pelo Conselho de Escola e encaminhadas à Diretoria de Ensino para a devida homologação, fazendo, assim, parte da jornada do professor de Educação Física.

Feitas essas considerações, apresentamos o Quadro 10, com as respostas dos professores de Educação Física, sobre suas participações nas ACDs.

Quadro 10 - As incorporações esportivas providas das turmas de treinamento

Professores	Participação nas turmas de treinamento – hoje ACDS
A	“Eu não participava de turmas de treinamento desportivo escolar e jogos escolares, mas sempre participava dos campeonatos dos esportes coletivos; primeiramente iniciei no futsal até descobrir aptidão na modalidade voleibol”.
B	“Eu participava de turmas de treinamento desportivo escolar e jogos escolares; sempre preferi os esportes coletivos; iniciei treinamento no futsal porque era o único esporte de que eu gostava”.
C	“Eu participava de turmas de treinamento desportivo escolar; na época, a gente se reunia para disputar as competições escolares no atletismo e no voleibol”.
D	“O problema de saúde me impossibilitou de participar de determinadas atividades esportivas, no âmbito escolar”.
E	“Eu participava dos treinamentos da escola, jogos escolares, natação; os esportes escolhidos eram sempre individuais porque não me sentia muito bem em esportes coletivos”.
F	“Eu participava dos treinamentos da escola, jogos escolares na modalidade Basquetebol”.

Fonte: Elaboração própria.

Notamos pelas respostas apresentadas que, com exceção dos professores A e D, todos os outros foram assíduos participantes das turmas de treinamento, fato que nos levou a deduzir que há uma intrínseca motivação (e explícita) entre o universo da competição esportiva e a rotina de treinamentos, desde a fase escolar. Embora o professor A, não tivesse participado das turmas de treinamento, verificamos, por sua resposta, que era efetiva a sua participação em eventos competitivos, no interior da escola.

Assim, na trajetória escolar desses professores, deduzimos, por suas respostas, que havia uma proximidade, decorrente da significativa frequência, em relação às práticas do esporte, especialmente, da competição (exceção feita ao professor D, cujos problemas de saúde o mantiveram fora das atividades esportivas). As disposições adquiridas na infância e reestruturadas no interior da escola, como prática pedagogicamente legitimada, fizeram com que os professores entrevistados pudessem fazer escolhas esportivas rentáveis, para as suas

futuras carreiras profissionais, primeiro como atletas de equipes esportivas, fora do âmbito escolar, depois como professores de Educação Física.

Desta maneira, a escola por ser o primeiro contato pedagógico do aluno com o esporte, assume, assim, a responsabilidade de ser a base da pirâmide esportiva, tendo como princípios, a busca do rendimento atlético desportivo, competição, regulamentação rígida, sucesso esportivo como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1997).

Por tudo isso, o esporte, no âmbito escolar, em uma perspectiva sistêmica, está permanentemente conectado com as outras manifestações como: o esporte de lazer, o esporte de desempenho, e o esporte de educação, em que os praticantes serão futuros atletas, com mais sucesso e oportunidades. Como exemplo, destacamos os professores pesquisados, que puderam e poderão chegar ao esporte de desempenho, durante a curva biológica favorável (BRACHT, 1989).

Tem-se visto, nos últimos anos, que este é o ciclo do esporte contemporâneo, no qual o esporte de educação, além de servir como “alicerce” fundamental para as escolhas dos alunos, constitui-se também de elementos culturais, que permitem muitas vivências, o que resulta em manifestações bastante diversificadas (STIGGER, 2002).

Conforme o referencial teórico de Bourdieu, a escola é uma agência hegemonicamente reestruturadora de *Habitus* e de acúmulo de capital cultural, na medida em que transmite aos alunos, os conhecimentos prioritários da cultura dominante e, ainda, a partir de uma metodologia específica, oferece-lhes a possibilidade de, no nicho esportivo, encontrar outras agências socializadoras, que os torne atletas, primeiro de base, depois de alto rendimento.

As atividades esportivas dos alunos que, na maioria dos casos, alcançaram sucesso, no interior da escola, ou seja, por meio do êxito nas avaliações da Educação Física, levaram-nos a permanecer, ao longo da sua trajetória, na mesma modalidade de esporte da primeira escolha. E isso fica bem claro nas respostas, transcritas no Quadro 11.

Quadro 11 - A escolha do esporte na trajetória de vida dos professores

Professores	Das turmas de treinamento para as equipes de rendimento esportivo – base e alto rendimento
A	“Descobri aptidão na modalidade voleibol. Fui atleta profissional, representando diferentes cidades no interior durante 15 anos de atividade”.
B	“Fui atleta de futebol em clubes da cidade e representei a cidade em campeonatos regionais”.
C	“A participação nas aulas de educação física e a prática de esportes nas turmas de treinamento na escola, de Atletismo e voleibol, me levaram a ter sido atleta de atletismo de alto rendimento”.
D	“Devido ao meu problema de saúde, fui atleta de alto rendimento de natação no clube da cidade”.
E	“Fui atleta profissional de natação e pratiquei judô, representando diferentes cidades no interior; tenho experiência internacional por ter permanecido, durante 25 anos, na modalidade natação, como profissional, e até hoje pratico, na categoria Sênior”.
F	“A participação nas turmas de treinamento desportivo escolar e a escolha da modalidade basquetebol, me levou a ser atleta profissional de basquetebol”.
G	“A turma de treinamento desportivo escolar e a escolha da modalidade futebol me levaram a ser atleta profissional de futebol”.

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos nas falas, transcritas no Quadro 11, como os conhecimentos, adquiridos no âmbito escolar, se perpetuam no campo esportivo, havendo, como que uma transferência osmótica entre a realidade de sucesso, vivida na escola, e a continuidade nas equipes de base e alto rendimento, na trajetória de vida desses professores.

Segundo Bourdieu (2003, p. 53) “[...] a escola tende a privilegiar os mais privilegiados e desfavorecer os mais desfavorecidos”; nessa perspectiva, esses professores eram privilegiados em relação à Educação Física e, isso, de fato, lhes rendeu a possibilidade de participarem, efetivamente, de equipes de base e de alto rendimento, nas cidades e nos clubes, que representavam. Tudo com o aval dos pais, devido ao sucesso alcançado, no âmbito escolar, com os esportes praticados.

Podemos dizer, então, parafraseando Bourdieu e embasados nas respostas dos professores, que a escola reduziu as desigualdades culturais esportivas, na esfera educacional, permitindo-lhes uma trajetória de vida atlética, fora do âmbito escolar. Isso porque, como diz Bourdieu, a escola, enquanto instituição, pode oferecer aos membros da classe média baixa, o acesso e a frequência nas turmas de treinamento.

A frequência garante o aprendizado correto dos gestos técnicos específicos dos esportes que escolheram, devido à presença constante, nesse campo de atuação, enquanto atletas de clubes das cidades onde residiam, representando-os em competições oficiais, como vimos nas falas apresentadas no Quadro 11.

Por conta disso, a relação existente entre a educação física e o esporte, no âmbito escolar, é muito estreita. Levando-se em consideração, os relatos da infância, os gostos, as escolhas, as preferências e, ainda o fato de terem sido atletas profissionais, tem-se a prova de quanto seus *Habitus* primário foram reestruturados e o quanto de capital cultural esses professores acumularam, na trajetória de suas vidas, fato que acabou por influenciá-los à escolha da carreira de professor de Educação Física.

Para que isso pudesse se materializar em suas vidas, optaram pelo vestibular para o curso de Educação Física; o Quadro 12 mostra as respostas à questão, sobre a reação dos pais diante dessa escolha, já que o veredicto familiar é muito importante para a opção profissional.

Quadro 12 - Veredicto familiar sobre a escolha profissional

Professores	Ensino superior em educação física
A	“A minha primeira opção foi Educação Física; meus pais apoiaram muito a escolha e este apoio acompanhou todo o processo, no ensino superior; a escolha da profissão foi devida ao ensino, que tive no segundo grau, e ao incentivo dos professores que me motivaram para fazer o curso de Educação Física, por conta das capacidades e habilidades esportivas que eu apresentava”.
B	“Escolhi ser professor de Educação Física; meus pais não apoiaram, mas sabiam que eu tinha gosto pelas atividades esportivas”.
C	“O gosto pelo esporte, viajar e ficar, no meio dos meus amigos, foi o incentivo para que a minha primeira escolha fosse o curso de Educação Física; os meus pais sempre apoiaram o curso”.
D	“Foi a minha primeira opção e meus pais apoiaram porque sabiam que, apesar de não ter feito Educação Física escolar, por conta da dispensa médica, era uma profissão de que gostava muito; escolhi Educação Física por ter sido nadador e interessado no movimento e esporte”.
E	“A ideia era que, quando terminasse o profissionalismo na natação, eu iria fazer o curso de Educação Física; meus pais sempre apoiaram a escolha, a partir de quando eu falei da profissão”.
F	“Já era bem independente quando fui para a universidade; era casada e tinha filho; então foi uma decisão minha, sem interferência na escolha da profissão; a minha mãe e o meu pai também gostaram da escolha”.
G	“Meus pais me apoiaram bastante pelo fato de eles saberem que a Educação Física era uma profissão de que eu gostava e tinha aptidão para ser um bom profissional, pela vivência histórica no esporte”.

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos que, de modo unânime, houve aceitação incondicional dos pais, no processo de escolha da carreira profissional dos filhos, como professores de Educação Física.

Segundo Bourdieu (2010), cada um dos momentos da série de ações ordenadas e orientadas, que constituem as estratégias objetivas, são determinados pela antecipação do futuro e, em particular, pelas próprias consequências. Isso ocorre porque as práticas que o

Habitus engendra, enquanto somatória de todas as condições passadas da produção, já estão previamente adaptadas às condições objetivas da realidade na qual ele se constituiu. E ainda,

[...] a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de realismo, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, uma tenda a viver de acordo com a sua condição, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável. (BOURDIEU, 2003, p. 91).

Assim, baseados em Bourdieu, podemos dizer que a aceitação dos pais da carreira profissional dos filhos, futuros professores de Educação Física, ocorre como se eles já conhecessem, antecipadamente, o destino traçado para a prole, na trajetória de suas vidas.

Nessa mesma direção, ainda segundo Bourdieu (2009), são compatíveis as relações dinâmicas e históricas, entre o passado (ou a cultura), que cada pessoa herda em seu processo de socialização, e as estruturas cognitivas, que organizam a percepção do mundo, o pensamento e, portanto, as ações variadas e contingentes no cotidiano.

Essas disposições referem-se aos motivos pré-conscientes da ação, que não passam pelo raciocínio do *Agente Social*, que indicam e permitem escolher como a única possibilidade adequada e, portanto, natural, a que condiz com os padrões culturais do *Agente*; ou seja, no caso em exame, os filhos serem professores de Educação Física.

Para se tornarem professores de Educação Física, a graduação é o caminho natural. No Quadro 3, verificamos onde se deu essa formação acadêmica, pois, segundo Bourdieu (2011), o *status* da instituição de nível superior é determinante para a entrada no mercado de trabalho. O valor simbólico do diploma classifica e caracteriza o profissional. Dessa maneira, relaciona-se o valor do diploma com o do seu portador. Os professores da classe média baixa, forçados, por ambição, a subir a escalada social, fazem investimentos educativos relativamente maiores do que poderiam. Esse ônus relativo é definido pela relação entre as disponibilidades de recurso da família e os gastos com a educação dos filhos. A concretização dessa realidade é possível devido às estratégias educativas utilizadas, no sentido de conciliar o patrimônio adquirido com a possibilidade de uma ascensão social.

Segundo Bourdieu (2010), as estratégias visam, em última instância, à manutenção ou à melhoria da posição de uma determinada fração de classe, na estrutura social; o princípio unificador é o *Habitus*, objetivamente, harmonizado para atender a esse fim.

Quadro 13 - A materialização da formação acadêmica

Professores	A instituição de ensino superior: valeu o diploma, quanto vale o seu portador
A	“Fui aluno da Universidade Federal de São Carlos”.
B	“Fui aluno da Universidade Estadual Paulista (Unesp)”.
C	“Fui aluno da Universidade de Educação Física de São Carlos (UFSCar)”.
D	“Fui aluno da Fundação de São Carlos, hoje Universidade de Educação Física de São Carlos (UFSCar)”
E	“Fui aluno da Fundação de São Carlos, hoje Universidade de Educação Física de São Carlos (UFSCar)”.
F	“Fui aluna da Universidade de Araraquara (Uniara)”.
G	“Fui aluno da Universidade Federal de São Carlos”.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro acima mostra que todos os professores estudaram em Universidades prestigiadas socialmente no curso de educação física ; esse fato foi um diferencial nas suas trajetórias de vida, pois são instituições, cuja tradição acadêmica eleva o valor da certificação, na carreira profissional, exigindo uma entrega total aos afazeres das disciplinas, que compõem a grade curricular do curso; tais universidades representam um acúmulo de capital cultural; daí serem prestigiadas no mercado de trabalho. Para atuação específica no mercado escolar, todos, sem exceção, se formaram em licenciatura, de acordo com as exigências legais, impostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Quanto à formação acadêmica, dentre todas as disciplinas do curso de Educação Física, destacamos duas que, no nosso entendimento, são imprescindíveis para a atuação nas turmas das ACDs, já que este é o foco principal deste estudo. Assim, perguntamos aos professores, como se deu a aquisição e o acúmulo de capital cultural, nas disciplinas *Fisiologia do exercício e Treinamento desportivo*, cujos conteúdos científicos permeiam todo o processo de seleção de alunos, organização dos treinamentos, rendimento e desempenho dos alunos-atletas nas competições, cenário que constitui as turmas das ACDs, no âmbito escolar.

O Quadro 14 apresenta as respostas sobre como se deu o êxito ou o fracasso, dos professores, em relação às duas disciplinas citadas.

Quadro 14 - O acúmulo de Capital Cultural acadêmico

Professores	Êxito ou fracasso nas disciplinas de fisiologia e treinamento desportivo
A	“O rendimento foi excelente no <i>Treinamento desportivo</i> e na <i>Fisiologia do exercício</i> tinha muita dificuldade, porque envolvia fisiologia geral, na prática do exercício; mas sempre gostei destas duas disciplinas na universidade”.
B	“O desempenho foi satisfatório na disciplina de <i>Treinamento desportivo</i> e <i>Fisiologia do exercício</i> ; gostava de aprender as duas, apesar das dificuldades, pois o meu foco era trabalhar em esporte de desempenho e clube esportivo precisando do conhecimento de ambas as disciplinas”.
C	“O rendimento na disciplina no <i>Treinamento desportivo</i> não foi muito bom e na de <i>Fisiologia do exercício</i> foi regular; sempre tive muitas dificuldades, porém nunca fiquei de exame e dependência nas disciplinas”.
D	“Sempre obtive notas boas nas duas disciplinas, mas, na época, se falava mais de esporte, não como é desenvolvido hoje. Como eu gostava muito das disciplinas e do entendimento do corpo humano, obtive aprendizado significativo. As disciplinas ajudavam a compreender como o corpo funcionava durante o exercício”.
E	“O rendimento foi excelente nas disciplinas <i>Treinamento desportivo</i> e <i>Fisiologia do exercício</i> porque gostava, e como já trabalhava no esporte competitivo, conseguia fazer uma boa relação entre as disciplinas e as aulas, que ministrava na natação”.
F	“O rendimento na disciplina no <i>Treinamento desportivo</i> não foi muito bom, mas depois que fiz pós-graduação em <i>Treinamento desportivo</i> e <i>Fisiologia do exercício</i> , melhorei os conhecimentos. Tive muita dificuldade em ambas as disciplinas e precisei me esforçar bastante; fiquei de exame em <i>Fisiologia do exercício</i> , mas depois passei na disciplina”.
G	“O rendimento na disciplina <i>Treinamento desportivo</i> foi regular, e em <i>Fisiologia do exercício</i> fui bem, mas tinha dificuldade; apesar das dificuldades, gostava dos conteúdos dessas disciplinas”.

Fonte: Elaboração própria.

Pelas falas dos professores, temos realidades distintas em relação ao sucesso e ao fracasso nas duas disciplinas, citadas no Quadro acima; enquanto alguns apontaram facilidade com o trato dos seus conteúdos, como por exemplo os professores A e B, outros, como os F e

G tiveram muita dificuldade, precisando de um esforço considerável, para obter um resultado, que os levassem à aprovação.

Os conceitos e as temáticas das duas disciplinas exigem um conhecimento prévio importante sobre o corpo humano, sua anatomia e fisiologia, para entender os benefícios que os exercícios trazem aos alunos, no momento do treino e da competição.

O *Treinamento desportivo* é uma atividade sistemática, progressiva e individualizada, que causa adaptações morfológicas e funcionais no organismo humano, aumentando o nível de condição física do indivíduo (BOMPA, 1994). Devido à importância do treinamento desportivo, alguns princípios precisam ser seguidos, como: cargas de treino, intensidade, duração e sessão de treino, para se obter eficiência e as adaptações necessárias a um melhor e maior condicionamento físico (BOMPA, 1994).

Segundo Levesque (1993), o treinamento eficiente melhora o desempenho dos indivíduos, afetando o potencial geneticamente diferenciado que, eleva o nível das capacidades motoras condicionantes indispensáveis, para provocar as adaptações no organismo que, assim, alcança altos níveis de desempenho.

Na perspectiva de Barbanti (2010), a intrínseca relação existente no processo interpessoal de professor e aluno mais os conhecimentos científicos do treinamento desportivo e da Fisiologia do exercício, que os professores adquiriram por conta da sua formação acadêmica, congregam esse emaranhado de fatores que se complementam na formação atlética do aluno atleta.

Esses conceitos são essenciais, nos dias de hoje, na planificação, no controle “[...] e na aplicação de cargas de treinamento, em oposição ao empirismo de antigamente, em que quase todo o processo era conduzido baseando-se na percepção do treinador.” (HOMRICH, 2013, p. 9).

Tal conjunto de conceitos mostra a sua importância para os professores, pelo fato de os saberes provenientes do *Treinamento desportivo* serem determinantes no processo de formação das equipes, para bem representar as escolas, nas competições esportivas.

Em relação aos conhecimentos oferecidos pela *Fisiologia do exercício*, salientamos que, somados aos do *Treinamento desportivo*, nas Turmas das ACDs, proporcionaram, aos professores pesquisados, uma consciência sobre a importância da atividade física para o bem estar físico, social e mental, e para a construção da autonomia no uso do potencial biomotor (CORREIA, 1996; DARIDO, 2004).

De acordo com Guyton e Hall (1998, p. 2),

[...] o propósito de toda a Fisiologia é elucidar os fatores responsáveis pela origem, pelo desenvolvimento e pela progressão da vida. Quando direcionada ao estudo do comportamento do organismo, durante a prática do exercício físico, é denominada de *Fisiologia do exercício*.

Sendo assim, os professores que ministram aulas nas turmas das ACDs, precisam desse conhecimento, para entender a importância de relacionar as variáveis das cargas de treinamento como: volume, intensidade, frequência e densidade, que provocam adaptações no corpo e uma nova condição funcional nos alunos, de acordo, com a planificação previamente programada dos treinamentos.

Segundo Vaisberg e Mello (2010), a intensidade é considerada uma carga mais importante que influencia diretamente na condição física, tempo de exercício, oferta de substrato, estado nutricional e temperatura do ambiente,

Diante disso, observamos o quanto é necessário para a formação acadêmica, adquirir os conhecimentos específicos dessas disciplinas, pois, quando inseridos no universo da competição esportiva e da formação de equipes, se estiverem embasados cientificamente, os professores terão sucesso nesse campo de atuação.

Portanto, a aquisição e o acúmulo do Capital Cultural, adquirido com o rol de disciplinas constantes da grade curricular do curso de Educação Física, ao longo da formação acadêmica, foi de suma importância porque além do tão almejado diploma, os professores tiveram sucesso garantido ao ingressar no mercado de trabalho.

E, por meio de concurso público, realizado para atuação na rede básica de ensino público, os professores ingressaram no trabalho docente. Havia, na ocasião, muitas vagas disponíveis, graças ao aumento do número de escolas. Assim, admitidos no cargo efetivo de professor de Educação física, receberam, também, a garantia de estabilidade na carreira profissional.

Nessa direção, o Quadro 15 retrata a realidade instaurada, na trajetória de vida desses professores de Educação Física:

Quadro 15 - O concurso público como condição de trabalho docente

Professores	A materialização do diploma: a escola pública como condição de trabalho docente
A	“Resolvi dar aulas em escolas públicas porque, quando terminei a graduação, prestei e passei no concurso público e a atuação me proporcionava <i>status</i> por conta da estabilidade”.
B	“Prestei um concurso público e atuo como professor da rede estadual.”
C	“Resolvi dar aulas em escolas públicas porque todo professor tem que passar por essa experiência, onde estão os melhores alunos; prestei o concurso público por estabilidade financeira”.
D	“Tinha um emprego em uma empresa privada, mas depois que conclui o curso de educação física, prestei concurso público e fiquei na escola estadual”.
E	“Prestei concurso público e fui aprovado; quando me formei escolhi as escolas públicas, com intuito de complementação de renda, pois já trabalhava no esporte competitivo em clubes”.
F	“Prestei concurso público, mas não fui aprovada; ministro aula pelo processo seletivo do estado”.
G	“Prestei concurso público e fui aprovado; gosto de lecionar na rede pública”.

Fonte: Elaboração própria.

As falas dos professores de Educação Física são unânimes, na perspectiva de considerar o concurso público, uma opção rentável, no mercado de trabalho. Isso faz com que eles possam ascender, da fração de classe de origem, conquistando *status*, uma condição melhor, embora a realidade atual mostre uma desvalorização tanto acadêmica, como financeira, para a carreira docente.

Nesse contexto, temos uma decepção entre as expectativas e as condições objetivas, fato que Bourdieu define com a histerese do *Habitus*. Exemplificando temos os professores de Educação Física, detentores de certificados escolares antes valorizados e que hoje não apresentam o mesmo valor.

Constatada a histerese do *Habitus*, na trajetória de vida desses professores de Educação Física, Bourdieu dimensiona o *Habitus* como uma razão prática. Exemplo: o ato de lecionar é o *Habitus* em exercício; a razão prática é a atuação de qualquer professor, naqueles

momentos da aula, em que o imprevisto surge e a reação do professor, imediatamente surpreende até mesmo ele próprio.

Com o objetivo de analisar a atuação docente dos professores nas aulas de treinamento, nas turmas das ACDs, fizemos perguntas sobre esse tipo de ensino, cujas repostas apresentamos no Quadro seguinte (n.16).

Quadro 16 - A preferência pelas turmas das ACDs

Professores	O interesse por ministrar aulas nas turmas das ACDs
A	“Escolhi as ACDs porque gosto de esporte e os conteúdos que mais trabalho são os básicos, para formação esportiva do aluno”.
B	“A escolha em ministrar aulas, nas turmas das ACDs, foi porque eu gostava de esporte e os conteúdos que mais desenvolvia nas aulas sempre eram as habilidades básicas gerais e conteúdos específicos das modalidades”.
C	“Gosto de esporte, mas escolhi essas turmas para completar a carga de trabalho”.
D	“Sempre gostei de treinamento e ajudo no complemento dos esportes dos alunos que gostam de esporte competitivo educacional”.
E	“Prefiro as turmas das ACDs porque gosto de ensinar esporte, e completa a minha jornada de trabalho, com uma boa carga horária.”
F	“Sempre gostei de esporte competitivo; por isso completei a minha carga horária, com as turmas das ACDs”.
G	“Gosto de turmas de treinamento, mas, também, escolhi para completar a jornada de trabalho”.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro aspecto que destacamos, nas respostas dadas, foi que todos os professores tinham uma motivação intrínseca pelo esporte. Bourdieu (1996) vai creditar esse comportamento, à incorporação das disposições herdadas desde a mais tenra idade na família e na escola e, principalmente, na trajetória atlética que tiveram, ao longo de seus itinerários de vida. O segundo ponto que identificamos e consideramos de extrema relevância é que dos sete professores de Educação Física, quatro deles disseram que as turmas das ACDs foram escolhidas para completar suas jornadas de trabalho. Essa condição impositiva para

constituição de jornada de trabalho poderá estar atrelada mais à questão salarial, do que propriamente à intencionalidade de uma aprendizagem significativa, para a formação atlética dos alunos e das equipes de competição.

O conteúdo esportivo denominado Atividades Curriculares Desportivas (ACDs), no estado de Estado de São Paulo, foi implementado junto à rede estadual de ensino a partir de outubro de 2001 e regulamentado pela Resolução SE 04 de 15 de janeiro de 2016 (SÃO PAULO, 2016).

De acordo com a Resolução SE 04/2016:

Essas atividades foram propostas, visando a implantação da prática do esporte escolar, como espaço de vivência de relações interpessoais, que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício de uma cidadania ampla e consciente, que valoriza a participação dos alunos em práticas esportivas, competitivas ou recreativas, como um dos fatores contributivos para a minimização da violência e da aquisição de hábitos danosos ao convívio social. (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

As Atividades Curriculares Desportivas (ACDs), portanto, são destinadas à prática das diferentes modalidades de desporto e se constituem em parte integrante da proposta pedagógica da escola, oferecidas como complemento às aulas regulares de Educação Física.

De acordo com a resolução N.04 de 16/01/2016 da Secretaria da Educação de São Paulo que dispõe sobre as atividades curriculares desportivas (ACDs), nas unidades escolares da rede pública estadual, no seu artigo 4º diz que:

[...] as escolas podem organizar as ACDs, em turmas por categoria, modalidade e gênero (masculino, feminino ou misto) desde que a natureza das modalidades e categorias selecionadas se justifique pela pertinência e coesão com a proposta pedagógica de que é parte integrante. (SÃO PAULO, 2016, p.1).

Cabe ressaltar que a organização das turmas é de responsabilidade dos docentes de Educação Física e poderão ser formadas com alunos dos diferentes turnos de funcionamento da escola e também de diferentes níveis de ensino, quando isso for possível. Entretanto as propostas de trabalho deverão ser devidamente analisadas e avaliadas pelo Conselho de Escola e encaminhadas à Diretoria de Ensino para a devida homologação (SÃO PAULO, 2002).

As turmas de Atividades Curriculares Desportivas são organizadas nas seguintes modalidades: Atletismo, Basquetebol, Capoeira, Damas, Futsal, Ginástica Artística, Handebol, Judô, Tênis de mesa, Voleibol e Xadrez, conforme estabelece a Instrução CENP de 06 de dezembro de 2002.

Quando perguntados sobre quais as modalidades esportivas que desenvolviam nas turmas das ACDs, as respostas, apresentadas e transcritas no Quadro 17, nos levou a inferir que, na sua maioria, são as mesmas desenvolvidas nas suas trajetórias de atletas, exceção feita ao professor D, que por motivos de saúde, se enveredou para a prática da natação, esporte que não faz parte do Quadro de esportes oferecidos, legalmente, nas turmas das ACDs, fato que o levou a ministrar outro esporte.

Quadro 17 - Esporte desenvolvido nas turmas das ACDs

Professores	Formação atlética dos alunos nas turmas de ACDs
A	“O esporte com que trabalho, nas turmas das ACDs, é o voleibol”.
B	“O esporte que mais trabalho, nas turmas das ACDs, é o futsal, mas, também, trabalho com outros coletivos”.
C	“Os esportes mais desenvolvidos, nas minhas turmas das ACDs, foram o Voleibol e Handebol”.
D	“As modalidades esportivas que ministro, nas aulas das turmas das ACDs, são: futsal, handebol e basquetebol”.
E	“As modalidades escolhidas sempre foram Voleibol e futsal para as turmas de treinamento, com ênfase nos fundamentos técnicos destas modalidades e jogos”.
F	“Escolho sempre trabalhar com esporte coletivo; no caso, o basquete”.
G	“Desenvolvo, nas minhas turmas das ACDs, o futsal, mas já trabalhei com voleibol”.

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos, ainda, pelas respostas dos professores, que há uma hegemonia, nas escolhas dos esportes, culturalmente determinados pela sociedade brasileira e legitimados, no âmbito escolar, enquanto prática esportiva pedagógica. Foram citados o voleibol, o futsal, o basquete e o handebol, em detrimento de outros esportes que fazem parte do rol de esportes, vistos anteriormente, e que poderiam, também, fazer parte das escolhas para se trabalhar nas turmas das ACDs.

Percebemos, então, que a familiaridade, adquirida com essas práticas esportivas, no itinerário da vida atlética desses professores, foi o pressuposto básico para elegerem-nas, como conteúdos específicos para as turmas das ACDs.

Diante disso, nossa próxima pergunta tinha por objetivo identificar como ocorriam as práticas pedagógicas das turmas das ACDs, na tentativa de verificar o método empregado para o aprendizado dos gestos técnicos específicos dos esportes elencados. As respostas estão exibidas no Quadro 18.

Quadro 18 - A metodologia empregada nas turmas das ACDs

Professores	O aprendizado dos gestos técnicos esportivos
A	“Sempre usei recursos audiovisuais e a demonstração prática; tudo que fosse possível para tornar mais fácil a compreensão das informações. Como eu tinha facilidade de comunicação com os alunos, a prática e a execução era facilitada e eles estavam sempre motivados para praticar as atividades propostas”.
B	“Sempre informava os alunos a sequência dos exercícios; em seguida demonstrava o exercício proposto e orientava para obter o <i>feedback</i> dos alunos, sobre os conteúdos a serem desenvolvidos; os alunos correspondiam muito bem e tinham facilidade para aprender; estavam sempre motivados durante as aulas”.
C	“Como já tinha experiência no voleibol, então, iniciava a aula, demonstrando os exercícios para os alunos realizarem com acerto; eles correspondiam muito bem porque gostavam; alguns não gostavam, por conta da realização dos exercícios, que tinham que ser feitos antes de se realizar os jogos; mas, com passar do tempo, eles se conscientizavam da importância deles para o desenvolvimento de todas etapas da aula”.
D	“Essa questão é pedagógica; dependia de como a turma aprendia melhor; primeiramente, eu explicava os conteúdos para os alunos e verificava como desenvolvia a informação; depois demonstrava para dar uma visão geral; em seguida se fazia o exercício. E como ACDs é uma escolha eletiva dos alunos, então, era muito fácil ministrar as aulas; as dificuldades eram minimizadas por conta do interesse esportivo”.
E	“Iniciava as aulas com uma explicação; depois demonstrava e, em seguida pedia para os alunos executarem os exercícios; os alunos sempre tiveram boa aceitação pelo fato dos treinamentos serem muito melhor que as aulas de Educação Física e, ainda, tinha os torneios dos quais poderiam participar, no decorrer do ano”.
F	“Sempre ensinava, explicando o que seria feito; depois demonstrando com exemplo; algumas vezes, uma aluna, com mais habilidade, demonstrava, comumente, no chamado esporte de espelho; os alunos correspondiam muito bem; eles participavam muito porque eram apaixonados pelo esporte. Quando terminavam as aulas, queriam continuar... Nesse ponto, já apresentavam um bom desempenho e motivação para participar das aulas”.
G	“Demonstrava para os alunos; por meio da observação os alunos aprendiam e entendiam melhor o que era ensinado. Ministrava, também, algumas aulas teóricas para ampliar o conhecimento deles”.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas provam que a demonstração era condição essencial para o processo de ensino e aprendizagem, dos gestos técnicos específicos das modalidades esportivas,

desenvolvidas, nas turmas das ACDs. Bourdieu (2010) conceitua esses movimentos, também, como a *hexis* corporal dos professores, ou seja, o *Habitus* do corpo.

Com isso, todas as disposições transmitidas pela *hexis* corporal fazem com que os alunos fiquem focados. Segundo Bourdieu (2010), as crianças, em todas as sociedades, são particularmente atentas a esses gestos e ou as posturas corporais que elas apreendem com facilidade.

Portanto, todas essas disposições incorporadas pelos alunos, diante dessas práticas motoras, planejadas e organizadas pelos professores, conduzem à soma do saber, coletivamente enraizado e exteriorizado, que forma a *hexis* corporais a cada nível de suas trajetórias de vida.

Com isso, pautados nas respostas a essa questão metodológica, consideramos que as dimensões conceituais faziam parte do método utilizado pelos professores, no ensino dos conteúdos planejados, mas em nenhuma resposta dada, a dimensão atitudinal foi contemplada, o que nos leva a concluir que não era feita a avaliação do aprendizado dos conteúdos planejados e desenvolvidos nas aulas, das turmas das ACDs.

Neira (2003) afirma que a formação do professor de Educação Física, por vezes, o induz somente a ensinar movimentos e a fazer exercícios, esquecendo-se da importância de formar cidadãos, com participação política e social. O autor propõe a ideia de que os princípios da educação física não devem ser norteados somente para práticas esportivas, como é observado nas instituições brasileiras, mas, também, para formar cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres políticos civis e sociais.

Para Rosseto Júnior, Costa, D' Angelo e Tubino (*apud* LUGUETTI, 2010) as práticas esportivas devem seguir alguns princípios, tais como: totalidade ou educação integral; coeducação ou construção coletiva; emancipação ou rumo a autonomia; cooperação/participação ou inclusão de todos e regionalismo ou respeito à diversidade. e compreensão do esporte, como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. Todos esses princípios visam à preservação da individualidade, em relação às outras diferentes individualidades, tendo em vista o contexto diverso, no qual o aluno está inserido.

Para que tais princípios tenham valor, o professor de Educação Física deve avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, das turmas das ACDs, para dimensionar a sua prática pedagógica e, se necessário, modificá-la. No entanto, pelas repostas obtidas e transcritas no Quadro nº 18, isso não ocorreu.

Esse fato nos chamou a atenção, porque a avaliação processual deveria ser o caminho para o planejamento (ou replanejamento) das sessões subsequentes ao aprendizado global, relativo aos movimentos específicos, culturalmente determinados, para quaisquer modalidades esportivas.

Os Quadros mostram que havia certa fragilidade na relação teoria e prática, na atuação docente de todos os professores de Educação Física, fato esse que nos instigou a elaborarmos mais algumas perguntas, quais sejam:

- Como a teoria preconizada, na disciplina de *Treinamento desportivo*, no curso de graduação, era utilizada nas aulas das ACDs?

- Como os conceitos aprendidos na disciplina de *Fisiologia do exercício* foram utilizados, no planejamento e aplicação, nas aulas das turmas das ACDs?

As respostas foram transcritas, nos Quadros 19 e 20 e, posteriormente, analisadas de acordo com o referencial teórico.

Quadro 19 - A relação teoria e prática: treinamento desportivo nas turmas das ACDs

Professores	Treinamento desportivo: relação teoria e prática nas turmas das ACDs
A	“As aulas sempre foram desenvolvidas, conforme os conteúdos aprendidos na Universidade e, adaptados para a realidade da escola e dos alunos, mas usava muito pouco, os conceitos do <i>Treinamento Desportivo</i> nas aulas práticas e o controle, da prescrição das cargas, sempre foi para evitar lesões nos alunos; então, na dúvida, quando eu verificava cansaço nos alunos, diminuía um pouco a carga de treino”.
B	“Sempre foram baseadas nos conteúdos aprendidos na disciplina <i>Treinamento desportivo</i> , aprendidos na graduação; não aplicava nenhum teste físico nos alunos e, os materiais mais utilizados nas aulas, sempre foram cordas, cones e bolas de cada esporte”.
C	“Às vezes, utilizava a teoria aprendida na Universidade, mas era experiência atlética e, nunca prescrevi os treinamentos, baseados nos princípios de <i>Treinamento desportivo</i> e, raramente prescrevi as aulas pensando nas cargas de treinamento”.
D	“O tempo de trabalho era muito curto; pautava sempre as aulas mais na técnica e tática do que no condicionamento físico geral; eu tentava inserir os parâmetros do <i>Treinamento desportivo</i> , no pouco tempo de aula que tinha; aplicava testes simples de velocidade, flexibilidade e saltos e, os materiais que usava sempre foram os comuns: bolas, cones e corda; sempre tinha bons materiais para trabalhar, apesar das dificuldades das escolas públicas”.
E	“Sempre consegui aplicar os conteúdos, baseado nos conceitos do <i>Treinamento desportivo</i> ; mas é difícil a aplicação no ambiente escolar, devido à estrutura limitada; tem-se que adaptar as aulas regularmente; o conteúdo de mais facilidade foi voleibol, por conta dos fundamentos básicos serem mais fáceis e mais divulgados na mídia. Há mais dificuldade, nos esportes individuais, por exigir habilidade técnica específica; nunca avaliei os alunos, com os testes de <i>Shuttle Run</i> ou outros testes: agilidade, coordenação motora, flexibilidade e o índice de massa corporal”.
F	“Tento inserir os conceitos baseados nos métodos de treinamento e princípios aprendidos na universidade, mas é inviável, pois não tenho controle em testes e, além disso, as aulas são de curta duração e, a maioria delas envolve a parte técnica para preparar os alunos para os jogos escolares”.
G	“Aulas sempre pautadas mais para a prática; treinamentos basicamente relativos a habilidades e fundamentos técnicos, sem muita relação com o <i>Treinamento desportivo</i> ; os conteúdos de maior facilidade sempre foram os do futebol, pois fui atleta profissional”.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as respostas, pudemos identificar que prevaleceu o empirismo, trazido da trajetória de ex-atleta; a repetição de gestos técnicos especializados foi condição

hegemônica no aprendizado dos alunos e na formação das equipes para representar a escola nos jogos escolares.

Essa incorporação de disposições herdadas, arraigadas no *Habitus* reestruturado, consolida a *hexis* corporal desses professores, culminando com a reprodução automática de gestos motores especializados.

Embora ocorra a prática sistemática quanto à repetição de gestos motores, alguns princípios do *Treinamento desportivo* e cargas de treino como: intensidade e duração, sessão de treino etc. devem ser seguidos, para que a aplicação do treinamento seja eficiente e promova adaptações satisfatórias para aumentar o nível de condicionamento físico (BOMPA, 1994).

Segundo Levesq (1993), o treinamento eficiente melhora o desempenho dos indivíduos, que passam a apresentar um potencial geneticamente diferenciado, elevando o nível das capacidades motoras condicionantes, que é indispensável para provocar adaptações no organismo e propiciar altos níveis de desempenho.

Assim, os professores das turmas das ACDS precisam conhecer e entender os conceitos, as definições e os diversos princípios que compõem o treinamento esportivo, pois é fundamental para a prescrição e a periodização de treinamento em ciclos, com objetivos predefinidos (MATVEEV, 1977² *apud* DANTAS, 1998).

Nessa direção, analisando as repostas apresentadas no Quadro 19, constatamos que os professores de Educação Física utilizavam os seus conhecimentos e treinamentos, enquanto atletas, para planejamento, organização e aplicação, nas turmas das ACDs.

Para ratificar essa hipótese, vamos encontrar no Quadro 20, as respostas referentes à utilização dos conceitos da *Fisiologia do exercício*, aplicada nas turmas das ACDs.

² MATVEEV, L. P. *Periodización del entrenamiento deportivo*. Madrid: INEF, 1977.

Quadro 20 - A relação teoria e prática: fisiologia do exercício das turmas das ACDS

Professores	Os conceitos da <i>fisiologia do exercício</i> , aplicados nas aulas das turmas das ACDS
A	“Na prática pedagógica, não fazia relação com a <i>Fisiologia do exercício</i> ”.
B	“Alguns conceitos eram aplicados como a repetição de movimentos específicos, mas não pensava muito na <i>Fisiologia</i> , e sim, eu era mais focado no movimento realizado pelo aluno; nunca avaliei os alunos com métodos indiretos de avaliação de desempenho”.
C	“As aulas práticas não tinham relação com os conteúdos da <i>Fisiologia do exercício</i> ; meu trabalho era mais empírico”.
D	“O tempo de trabalho era muito curto; com isso, ficava difícil usar a <i>Fisiologia do exercício</i> ; então, eu pautava mais as aulas, na técnica e na tática, do que no condicionamento físico geral.”
E	“Conseguia aplicar os conteúdos baseados nos conceitos da <i>Fisiologia</i> aplicada ao exercício; mas era difícil a aplicação, no ambiente escolar, porque a estrutura limitava um pouco e, além disso, era mais fácil adaptar as aulas e os conteúdos aos gestos técnicos do voleibol, que eram os mais fáceis de se ensinar”.
F	“Aplicava muito pouco; tinha mais facilidade com o ensino do basquete, porque fui atleta e estudei muito este esporte e, por isso, melhorava mais a técnica dos alunos durante as aulas.”
G	“Aulas sempre pautadas mais na repetição dos fundamentos técnicos”.

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, ratificamos a nossa hipótese, segundo a qual prevíamos que as disposições e incorporações que reestruturavam o *Habitus* desses professores, no campo esportivo, e o acúmulo de capital cultural adquirido, ao longo de suas trajetórias de vida, consolidam uma prática pedagógica, reproduzida tal como foi desenvolvida, nas rotinas de treinamento e nos exercícios realizados, enquanto atletas de equipes de rendimento esportivo.

Para Bourdieu (2011, p.162 e p. 163) *Habitus* “[...] é o princípio gerador de práticas, objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas”.

Dessa forma “[...] o *Habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente as condições de aprendizagem.” Nessa direção,

[...] as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes , sistemas de esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados , por simples transferências, as mais diferentes áreas de pratica, as práticas engendradas pelos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de apreciação necessários para identificar , interpretar e avaliar seus traços pertinentes, como estilo de vida. (BOURDIEU, 2011, p. 164).

Portanto o *Habitus*,

[...] funciona a cada momento, como uma matriz de percepções e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Continuando, na perspectiva das atuações dos professores, nas turmas das ACDs, perguntamos como se dava a relação dialética entre eles e seus alunos, pois, no processo ensino-aprendizagem, essa relação interpessoal é de importância básica para o desenvolvimento das práticas e para o entendimento, do que se queira alcançar, conforme os objetivos propostos, para a formação das equipes e participação em competições oficiais.

Sobre esse assunto, as repostas dos professores estão apresentadas no Quadro 21, a seguir.

Quadro 21 - A relação interpessoal dos professores e alunos nas turmas das ACDs

Professores	Processo ensino aprendizagem – relação interpessoal
A	“Nunca tive dificuldade com os alunos; sempre os motivava para a prática esportiva e, o mais importante, nas ACDs, era o reconhecimento da comunidade escolar e dos próprios alunos”.
B	“Sempre tive uma relação positiva, incentivando os alunos, focando mais nos acertos do que nos erros; após as aulas, conversava com eles sobre o conteúdo desenvolvido e tinha prestígio na comunidade escolar; em tudo que eu precisava era bem atendido; interiormente, eu me sentia bem prestigiado”.
C	“A minha relação com os alunos foi sempre de aconselhar, brincar e motivar para a pratica esportiva.”
D	“Sempre foi muito boa por ter facilidade de atrair os alunos, nas modalidades, de que eles gostavam; conseguia motivar, fazendo com que o meu relacionamento com eles fosse muito bom, dentro e fora, de aula”.
E	“Nunca tive problemas com os alunos; tenho boa relação com eles, pelo fato de que os estudantes que participam das ACDs serem mais interessados em esportes e, desse modo, apresentarem um comportamento diferenciado nas aulas”.
F	“Sempre foi muito boa a minha relação com os alunos; por ter sido esportista, conseguia transmitir a vivência que tive em nível internacional”.
G	“A relação era muito boa, de convívio e de amizade, favorecendo sempre um laço entre educador e educando”.

Fonte: Elaboração própria.

Tanto Santos (2003), como Santos e Simões (2007) observam que, nas escolas estaduais onde há turmas das ACDs, os alunos percebem a escola, de modo mais positivo e agradável.

Portanto, deduzimos que, por serem as turmas das ACDs, desenvolvidas com objetivos claros e específicos, as relações interpessoais se deram, harmoniosamente, já que a clareza dos objetivos tornou os alunos mais interessados e receptivos às propostas necessárias para o sucesso da turma, nos eventos esportivos oficiais.

Representar a escola traz, em geral, uma distinção de sucesso e prestígio, no âmbito escolar, tanto a professores, como a alunos e isso poderá ser rentável para eles, em suas trajetórias escolares. Esse fato se comprova, nas falas dos professores, constantes no Quadro 22.

Quadro 22 - O prestígio no interior da escola

Professores	O <i>status</i> alcançado com as turmas das ACDs
A	“O meu trabalho era prestigiado pela comunidade escolar e pelos alunos”.
B	“Eu era prestigiado pela comunidade escolar; eu era bem atendido em tudo; interiormente eu me sentia privilegiado”.
C	“Sobre prestígio da comunidade escolar, era muito complicado, pois, às vezes, tinha apoio da comunidade escolar e muitas vezes não tive compreensão, principalmente, quando participávamos dos jogos escolares, época em que eu precisava do apoio de todos”.
D	“Sentia-me privilegiado, pois alguns pais elogiavam muito o trabalho desenvolvido nas ACDs”.
E	“A educação física ainda é uma disciplina vista como passa tempo e, muitos não acreditavam que esta disciplina pudesse proporcionar um desenvolvimento humano e cognitivo; então, não acredito ter prestígio ao ensinar esporte escolar”.
F	“Prestígio, acredito que não tive muito e, sim, respeito e admiração por ter sido atleta profissional de basquetebol e medalhista olímpico”.
G	“Acredito ser prestigiado na comunidade escolar pelo fato de os alunos se empenharem e se dedicarem para representar a escola em campeonatos escolares”.

Fonte: Elaboração própria.

Pelas respostas apresentadas, no Quadro acima, temos uma diversidade de percepções dos professores de Educação Física, sobre o fato de ser ou não prestigiado, no ambiente escolar. Alguns relataram que sim, percebendo tal prestígio como *status*, pelo fato de veicularem o nome da escola, fora do âmbito escolar. Outros já não tiveram o mesmo sentimento, por conta da comunidade escolar entender a Educação Física como um

passatempo e não como um conteúdo, que possa contribuir com seus saberes, tendo em vista a formação integral dos alunos.

Esse misto de percepções faz com que a Educação Física e as turmas das ACDs, tenham um *status* diferenciado, em cada estabelecimento escolar, não havendo, portanto, um consenso sobre a sua importância no espaço educacional. Caberá aos professores, por meio de trabalhos de conscientização, resgatarem o *status* da Educação Física, no âmbito escolar. Assim, a sua identidade, já consolidada entre os alunos, será, também, prestigiada por todos (REINA, 2009).

Por fim, perguntamos aos professores, se eles acreditavam que as turmas das ACDs tinham um papel importante, na formação atlética dos alunos, e se a turma das ACDs seria o caminho para o Brasil ter mais atletas de alto desempenho. As respostas estão transcritas e apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23 - A importância das turmas das ACDs para a formação de atletas de rendimento

Professores	Turmas das ACDs: sua importância, no âmbito escolar, e para a formação de atletas de rendimento esportivo
A	“Não que seria o caminho, mas talvez, uma das soluções para esporte de alto rendimento melhorar, no futuro e, na minha opinião, o governo deveria incentivar o esporte educacional, para que as turmas das ACDs tenham um papel fundamental no esporte de alto rendimento”.
B	“Acredito que o âmbito escolar é fantástico para explorar as fases sensitivas das crianças e, ser o caminho a ser seguido, como fazem outros países, que são modelos de sucesso no esporte educacional”.
C	“Acredito que as turmas das ACDs têm um papel fundamental e tenho certeza de que a escola deveria ser o primeiro caminho e base, para se selecionar os melhores para o esporte competitivo”.
D	“Acredito que as ACDs têm um papel fundamental, porque é na escola que os alunos conhecem a modalidade e, começam a ter interesse pelo esporte; pode ser um trampolim para a formação no esporte educacional; é o caminho para o aluno pode ter um bom direcionamento no esporte, porque é, na escola, que pode estar o futuro atleta”.
E	“Não acredito porque o modelo de ensino, no esporte escolar, e as competições, não têm conexão com o esporte competitivo; as instituições municipais, regionais e estaduais não fazem ligação uma com a outra, e os alunos participam das turmas de treinamento sem o acompanhamento adequado em diversos segmentos para a formação de um atleta. As Turmas das ACDs seriam um caminho se fossem incentivadas e planejadas, conforme alguns modelos existentes”.
F	“Acredito que as ACDs têm um papel importante, porque é o início e primeiro momento de contato dos alunos com o esporte, sendo possível verificar, quais deles têm as potencialidades essenciais para cada desporto. Enfatizo que, da quantidade de alunos do âmbito escolar se tira a qualidade. A escola tem inclusão para todos, oferecendo a prática esportiva que levará à seleção dos melhores, dos que realmente gostem de esporte.”
G	“Sim, pois a revelação de novos atletas acontece a partir do momento em que o acesso ao esporte é facilitado e, certamente, para a revelação, o melhor caminho é o do esporte educacional”.

Fonte: Elaboração própria.

Finalizando essa análise, verificamos que os professores não são unânimes no julgamento das ACDs. Em geral, reconhecem a necessidade de muitas mudanças nas Turmas

das ACDs para que se obtenham resultados socialmente significativos, no cenário esportivo brasileiro. E muito precisa ser feito, para tornar o ambiente escolar o local favorável ao pleno desenvolvimento do aluno.

Fazendo uma síntese de tudo o que analisamos a partir das entrevistas, com os sete professores de Educação Física, transcritas nos Quadros elaborados por nós, destacamos dentre outros, alguns pontos importantes.

— A organização do tempo. Disseram os professores ter pouco tempo para trabalhar com os alunos nessas turmas;

— O aspecto econômico. As turmas das ACDs são apenas complementos de jornada de trabalho, para aumento da renda mensal;

— A apropriação dos conhecimentos. Oportunidade para que a consolidação dos conhecimentos científicos, adquiridos na graduação ou em cursos de especialização, seja efetiva em uma prática consciente;

— A formação continuada. A formação continuada é uma forma de valorização da carreira docente. As turmas das ACDs mostram a importância das políticas públicas efetivas para que a sociedade entenda o real valor da disciplina de Educação Física e das turmas das ACDs, tanto na formação integral do aluno, como na possibilidade de revelar talentos esportivos para o cenário nacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizarmos as considerações finais desta tese, explicitamos como os objetivos propostos foram alcançados, respondendo às questões da pesquisa e confirmando a hipótese estabelecida para este estudo. No entanto, cientes de que um trabalho desta natureza é, necessariamente, incompleto, sugerimos reflexões para que novos estudos sejam feitos sobre o assunto.

Em relação ao objetivo proposto, procuramos identificar, na trajetória de vida de ex-atletas, agora professores de Educação Física, as disposições herdadas como atletas. Diante disso, analisamos as respostas dadas pelos professores de Educação Física, e verificamos que eles, desde tenra idade, já realizavam práticas esportivas. Ao longo do tempo, foram incorporando comportamentos importantes, acatando normas, regulamentos, rotinas e sacrifícios, para manterem-se no campo esportivo. Desse modo, por meio de estratégias que os credenciaram como atletas profissionais, alcançaram sucesso no campo esportivo.

Essa realidade só se concretizou porque tiveram o aval da família que, por meio de conselhos, interditos, incentivos, gostos e escolhas, balizados pela herança cultural herdada, proveniente do capital econômico, cultural, social e pelas condições materiais de existência, acreditaram nos filhos, promovendo-lhes o sucesso na vida esportiva.

Em relação ao capital cultural, adquirido na formação acadêmica, identificamos que todos os professores de Educação Física estudaram em instituições renomadas, nessa área de formação profissional; portanto, tiveram uma boa formação acadêmica, adquirindo conhecimentos importantes para o trabalho escolar, especialmente nas turmas das ACDs.

O princípio norteador para a formação acadêmica e a prática docente observada, nessas turmas, nos impulsionou; então, geramos esta tese, pautados nas questões: quem são esses professores? Quais são os seus envolvimento com o esporte no qual irão trabalhar? Como se deram suas formações acadêmicas? Como lidam com a teoria como subsídio para a sua prática pedagógica, nas turmas das ACDs? Como suas experiências esportivas, como ex-atletas, interferiram nas suas aulas das ACDs?

A partir das questões anunciadas e respondidas, levantei uma hipótese sobre as disposições incorporadas pela trajetória esportiva, prevalecendo, na prática pedagógica, nas turmas das ACDs, em detrimento do conhecimento aprendido nos meios acadêmicos. Desse modo, descrevemos as respostas às questões elencadas e anunciamos os fatos que ratificaram a hipótese, respectivamente. Isso só foi possível, porque o roteiro de questões que elaboramos e aplicamos, deu conta de alcançarmos êxito em todas as fases da pesquisa.

Em relação à primeira questão, identificamos que os professores de Educação Física pesquisados são filhos de pais provenientes da classe média baixa e popular, com pequenos patrimônios; daí haver certa semelhança entre eles, em muitos de seus comportamentos, diante das escolhas esportivas, principalmente, na escola. Isso provavelmente se deve ao ascetismo familiar e a confiança dos pais que, consciente ou inconscientemente, elegeram a escola como o meio, por excelência, de promover *status* e, assim, enalteceram a figura dos professores, bem como as disciplinas que lecionam.

Em relação às disposições herdadas do campo esportivo, vimos que os envolvimento esportivos, começam desde cedo, no meio familiar, com as brincadeiras, mas tomam um caráter formal, quando, efetivamente, participam das “turmas de treinamentos escolares” (nomeação inicial das turmas das ACDs). É aí, nas escolas de Educação Básica, que começam as escolhas esportivas, que se concretizam a partir dos gestos motores, típicos dos esportes praticados pedagógica e competitivamente.

Assim, devido às experiências adquiridas e às incorporações arraigadas nessa etapa da vida (com condutas corretas, comportamentos adequados e estratégias bem traçadas), a longevidade, no esporte, se concretizou, chegando a altas performances, cujo apogeu elevou esses alunos, da fração de classe de origem, para um *status* esportivo tal, que lhes permitiu cursarem a faculdade de Educação Física, quando suas carreiras cessaram.

No nível superior, especificamente na faculdade de Educação Física, identificamos que apresentavam facilidades de aprendizagem maiores nas disciplinas de práticas esportivas do que nas conceituais, como *Fisiologia do exercício* e *Treinamento desportivo*. Esse fato os levou a, para suprir tal deficiência, realizarem cursos de especialização, na área do treinamento desportivo, após a conclusão do ensino superior.

Quando efetivados como professores de Educação Física escolar, ministrando aulas nas turmas das ACDs, isso fica explícito pelas respostas obtidas nos vários questionários, que reproduzem, quase na essência, as rotinas dos cursos de formação esportiva. Enquanto atletas, muito pouco ou quase nada, utilizam dos conhecimentos científicos e capital cultural, oriundos das disciplinas *Fisiologia do exercício* e *Treinamento desportivo*, mesmo sendo elas, extremamente importantes para a melhoria das respostas fisiológicas, técnicas e táticas, dos alunos que participam das turmas das ACDs.

Concluimos, com isso, que as experiências esportivas dos ex-atletas interferiram, decisivamente, nas práticas pedagógicas, levando-os a inferir que a relação teoria e prática é dissociada, no espaço escolar, enquanto realidade pedagógica dos professores de Educação Física, participantes deste estudo científico.

Esse fato nos levou a ratificar nossa hipótese, segundo a qual houve mesmo a prevalência das disposições incorporadas, no campo esportivo, sobre as disposições adquiridas no campo acadêmico.

Outro aspecto fundamental, que ficou bem explícito, neste trabalho, foi que as turmas das ACDs foram meras complementações de jornadas, na realidade desses professores. Tal constatação nos levou a concluir que, de um lado, a proposta de melhoria de *status* profissional, por meio das turmas das ACDs, fica ancorada na condição econômica, pois o aumento do número de aulas reflete nas jornadas de trabalho, melhorando o salário docente e, de outro, o desencanto com os baixos índices salariais dos professores os levaram a declinar da ideia de formar alunos, com vistas a torná-los atletas de alto rendimento para que, em um futuro próximo, pudessem representar suas cidades, seus estados ou até mesmo a nação, em competições oficiais.

Diante dos resultados obtidos pelas entrevistas, com os sete professores de Educação Física, participantes deste estudo, queremos sinalizar os seguintes pontos.

A escola, como a instituição socializadora e reestruturadora de *Habitus* e de acúmulo de capital cultural, é obrigatória na trajetória de vida de todas as crianças e adolescentes. Além disso, o conhecimento científico e as experiências motoras, presentes na escola, com caráter pedagógico, tornam-na o caminho seguro para a formação inicial de um atleta.

Pelos benefícios que a criação das ACDs das escolas públicas oferecem, propomos as seguintes reflexões.

- Incentivo a novas políticas públicas na formação docente;
- Adequação da grade curricular nos cursos superiores;
- Proposição de novas metodologias no ensino superior;
- Diferenciação das didáticas, na transmissão de conteúdos, da prática esportiva e das disciplinas conceituais, tais como *Fisiologia do exercício* e *Treinamento desportivo*.
- Valorização da carreira docente na Educação Básica, tanto na melhoria salarial, como na organização da escola e do tempo das aulas.
- Reflexão sobre quais conteúdos devem ser desenvolvidos na Educação Básica, conforme proposta da lei de diretrizes e base da Educação Nacional.
- Busca de novos estudos que resgatem a identidade da Educação Física escolar, tanto nas aulas regulares, como nas turmas das ACDs.

No entanto, com a clara definição dos objetivos relativos à docência, em geral, é possível conseguir que os alunos assimilem os conhecimentos necessários para formar cidadãos que aceitem a importância da vida ativa e da certeza de que, por meio dela, terão a

possibilidade de se tornar, no futuro, atletas atuantes em competições esportivas, nas quais possam até representar a nação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte e sociedade. *EFDeportes.com Revista Digital*, Buenos Aires, n. 133, p. 1- 8, 2009.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.
- BARBANTI, V. J. *Dicionário de educação física e esporte*. São Paulo: Manole, 2003.
- BARBANTI, V. J. *Treinamento esportivo: as capacidades motoras dos esportistas*. São Paulo: Manole, 2010.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOMPA, T. *Theory and methodology of training: the key to athletic performance*. Iowa: Kendall - Hunt, 1994.
- BOUCHARD, C.; RANKINEN, T. Individual differences in response to regular physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, Madison, v. 33, n. 6, p. 446-451, 2001.
- BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Organização de Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. *Escritos da educação*. Seleção, organização, introdução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. *Educação para além da reprodução*. Organização de Nadia G. Gonçalves, Sandro A. Gonçalves. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. -C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRACHT, V. Esporte, estado, sociedade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 69-73, 1989.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *Decreto no 69.450*, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei 4.024, de 20/12/1961 (será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos), e Alínea C do artigo 40 da Lei 5.540, de 28/11/1968 (estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais), e dá outras providências. Brasília, 1971b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 7 jul. 2018. Não paginado.

BRASIL. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Brasília, 1996. p. 1-28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEM, 1997. (Área: Educação Física, ciclos 1 e 2).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-08-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 19 mar.2020.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.

CORDEIRO, W. *Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres*. 2011. Disponível em: <http://www.walcordeiro.com.br/v1/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p.43-48, 1996.

DANTAS, E. H. M. *A prática da preparação física*. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. 3. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

- DESLAURIERS, J. P. *Recherche qualitative: guide pratique*. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- FIORANTE, F. B. *A trajetória escolar dos alunos do curso de Educação Física: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2011.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GUYTON, A. C.; HALL, J. E. *Fisiologia humana e mecanismos das doenças*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- HOMRICH, L. M. (org.). *Treinamento esportivo*. Redação Clodoaldo Lopes do Carmo e Ronaldo Dias. Brasília: Fundação Vale: UNESCO; 2013. (Cadernos de referência de esporte, 4).
- INFORSATO, C F. *A trajetória de vida dos docentes do curso de educação física da Unimep: um estudo à luz de Pierre Bourdieu*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2016.
- LETTNIN C. C. *Esporte escolar: razão e finalidades*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- LEVESQUE, D. *El entrenamineto en los deportes*. Madrid: Paidotribo, 1993.
- LUGUETTI, C. N. *Práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos - SP*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LUGUETTI, C. N.; DANTAS, L. T.; NUNOMURA, M.; BÖHME, M. T. S. Práticas esportivas escolares na cidade de Santos-SP: o ponto de vista dos professores/ treinadores. *Motriz: revista de educação física*, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 10-21, 2013.
- LUGUETTI, C. N.; FERRAZ, O. L.; NUNOMURA, M.; BÖHME, M. T. S. O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 314-322, 2015.
- MANZAN, W. A. *Trajetórias de escolarização: um estudo sobre egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2014.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. *Fundamentos de fisiologia do exercício*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOOREN, F.; VÖLKER, K. *Fisiologia do exercício molecular e celular*. São Paulo: Ed. Santos, 2012.

MUZZETI, L. R. *Trajetórias escolares de professores primárias formadas em São Carlos nos anos 40*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MUZZETI, L. R. *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

NEIRA, M. G. *Educação física: desenvolvendo competências*. São Paulo: Phorte, 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

PAES, R. R. *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. 1996. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 1996.

REINA, F. T. *Cabeça, tronco e membro: a construção da héxis corporal de professores de Educação Física e suas relações com o cotidiano*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2009.

SANTOS, A. L. P. *A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS A. L. P.; SIMÕES, A. C. A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 7, n. 1, p. 26-35, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução 173*, de 5 de dezembro de 2002. Dispõe sobre as sessões das Atividades Curriculares. São Paulo: SEE, 2002.

Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: educação física*. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução 04*, de 15 de janeiro de 2016. Dispõe sobre as Atividades Curriculares Desportivas - ACDs nas unidades escolares da rede pública estadual. São Paulo: SEE, 2016. [5] p. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1103.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

SARTORI, R. G. *Projeto esporte escolar e o impacto e desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade escolar de São José (SC)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A. L.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). *Legado do esporte brasileiro*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014. p. 45-86.

SIGOLI, M. A. *O esporte educacional e a prática esportiva nas escolas da cidade de São Paulo*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, L. M. A. *Esporte escolar: concepções e práticas*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

SUFICIER, D. M. *Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCLAr*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2013.

TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora à educação física: uma análise crítica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 65-72, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

TUBINO, M. J. G. *Metodologia científica do treinamento desportivo*. São Paulo: Ibrasa, 1985.

TUBINO, M. J. G. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 44).

TUBINO, M. J. G. *O que é esporte: uma enciclopédia crítica*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F. A. C. *Dicionário enciclopédico Tubino do esporte*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2007.

VAISBERG, M.; MELLO, M. T. (coord.). *Exercícios na saúde e na doença*. 3. ed. São Paulo: Manole, 2010.

VOLKOV, N. I. *Teoria e prática do treinamento intervalado no esporte*. Campinas: Multiesportes, 2002.

WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L.; KENNEY, W. L. *Fisiologia do esporte e exercício*. 4. ed. Barueri: Manole, 2010.