



## **Habitus e habitus de classe: analogias com o desenvolvimento profissional dos professores de educação física**

**Andréia Paula Basei\* e Eduard Ângelo Bendrath**

*Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí, Praça da Independência, 385, 86870-000, Ivaiporã, Paraná, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: andreibasei@yahoo.com.br*

**RESUMO.** O objetivo deste estudo foi investigar o *habitus* dos professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental e médio em escolas da rede pública e particular de ensino do município de Ivaiporã, Paraná, com relação ao seu desenvolvimento profissional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva, a qual teve como participantes onze professores selecionados de forma intencional. Para a coleta dos dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, tendo como método de análise das informações a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados evidenciam que os professores compartilham um *habitus* de classe, apresentando semelhanças no que tange ao entendimento, às formas, às dificuldades, aos investimentos e aos incentivos com relação ao desenvolvimento profissional. Concluímos pela necessidade de o professor envolver-se em um processo de formação continuada que transcenda o desenvolvimento de competências técnicas, mas que envolva também a criticidade, o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do professor com a educação.

**Palavras-chave:** formação de professores, trajetória docente, professores do ensino fundamental e médio.

### **Habitus and class habitus: analogies on the professional development of physical education teachers**

**ABSTRACT.** Physical Education teachers' *habitus* in primary and secondary government-run and private schools in the municipality of Ivaiporã, Paraná state, Brazil, is investigated with regard to their professional development. A descriptive and qualitative research with eleven teachers was undertaken. Data were retrieved by a semi-structured interview, with content analysis (Bardin, 1977). Results showed that teachers share a class *habitus*, with similarities in understanding, forms, difficulties, investments and incentives on professional development. Teachers should engage in a process of continuous education that goes beyond the development of technical skills but which also involves critique, self-awareness, autonomy and political commitment of the teacher in Education.

**Keywords:** teachers' training, trajectory teaching, elementary and high school teachers.

### **Habitus y habitus de aula: analogías con el desarrollo profesional de los profesores de educación física**

**RESUMEN.** El objetivo de este estudio fue investigar el *habitus* de los profesores de Educación Física actuantes en la enseñanza primaria y secundaria en escuelas de la red pública y particular de enseñanza del municipio de Ivaiporã, Paraná, con relación a su desarrollo profesional. Para ello, se realizó una investigación cualitativa descriptiva, la cual tuvo como participantes once profesores seleccionados de forma intencional. Para la recolección de los datos, fue utilizada una entrevista semiestruturada, teniendo como método de análisis de las informaciones el análisis de contenido (Bardin, 1977). Los resultados evidencian que los profesores comparten un *habitus* de aula, presentando similitud en cuanto al entendimiento, a las formas, a las dificultades, a las inversiones y a los estímulos con relación al desarrollo profesional. Concluimos por la necesidad de que el profesor se involucre en un proceso de formación continuada que trascienda el desarrollo de competencias técnicas, y que también involucre la criticidad, el autoconocimiento, la autonomía y el compromiso político del profesor con la educación.

**Palabras clave:** formación de profesores, trayectoria docente, profesores de la enseñanza primaria y secundaria.

#### **Introdução**

Não é difícil constatar, na produção acadêmico-científica do campo educacional e mais especificamente

do subcampo da Educação Física, que a carreira docente tem se tornado área de estudos de diversos autores há algumas décadas. Nesse universo,

algumas preocupações se evidenciam e se tornaram motivadoras de importantes contribuições para a área. Uma delas vincula-se aos aspectos da formação desses professores tanto no que tange à formação inicial quanto à continuidade desse processo ao longo da carreira docente: o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias de aperfeiçoamento que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, que contribuem para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (García, 1999). Fullan (1987 apud García, 1999, p. 27) complementa que o desenvolvimento profissional

[...] é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. [...] é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa que combina vários formatos de aprendizagem.

Assim, o desenvolvimento profissional docente compreende diferentes ciclos (Farias, 2010) durante a carreira profissional em Educação Física e configura-se como um desafio permanente da formação de professores e da educação.

O desenvolvimento profissional “[...] significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em atos os seus próprios objetivos [...]” e, para isso, é fundamental “[...] dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas” (Fullan & Hargreaves, 1992, p. 5).

Ao trazer elementos para compreender o desenvolvimento profissional docente, cabe situar o leitor na perspectiva teórica adotada, uma vez que buscamos compreender este tema com base nos conceitos de campo e *habitus*, advindos do campo da sociologia e desenvolvidos por Pierre Bourdieu. É relevante destacar que Perrenoud (1993, p. 206) foi o pioneiro no campo educacional, ao utilizar o conceito de *habitus* profissional para defender a tese de que

[...] a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente.

Ao iniciar o texto, mencionamos o campo educacional como delimitação de um espaço; logo, ao nos referirmos à expressão ‘campo’, falamos de um espaço relativamente autônomo como microcosmo e submetido a leis sociais como

macrocosmo, estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos (Bourdieu, 2011). Nesse campo, e mais especificamente no subcampo da Educação Física, os agentes sociais – os professores – são peças fundamentais, pois são eles

[...] que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Bourdieu, 2011, p. 42).

Além desse entendimento, Bourdieu formula outro conceito central na sua teoria: o conceito de *habitus*, o qual se refere a

[...] um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins dos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (Bourdieu, 1983, p. 94).

O *habitus* tem origem no processo de socialização dos agentes sociais – neste estudo, os professores de Educação Física – que tem como resultado um longo e interminável processo de aprendizagem das relações sociais em que esses agentes irão assimilar normas, valores, crenças do grupo e da sociedade da qual fazem parte. O *habitus* atua como

[...] princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los [...] (Bourdieu, 2011, p. 86).

Assim, os professores, ao longo do seu processo de socialização, constroem um sistema de disposições - atitudes, percepções, sentimentos, ações e modos de pensar a vida em sociedade e sua profissão - que é internalizado e que funciona como princípio para determinar suas ações, percepções e reflexões. O *habitus* dos professores é a referência para perceber e interpretar a realidade.

A socialização do professor e a prática docente lhes permitem elaborar uma “[...] espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 2011, p. 86), que tanto é gerado pelo *habitus* quanto gerador deste, pois a atividade cotidiana do professor, as relações estabelecidas com os demais professores, alunos, funcionários, direção, gestores, as diretrizes das escolas, propostas e

estratégias originam formas de ação e percepção que são características desse grupo, o que Bourdieu denominou classe de *habitus*.

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras. Trata-se de um conjunto sistêmico de bens e de propriedades vinculadas entre si por uma afinidade de estilos. A noção de *habitus* dá conta da unidade de estilos que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (Bourdieu, 1983, p. 21).

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (Bourdieu, 2011, p. 90).

O *habitus* não se trata de um sistema de disposições gerado no passado e carregado por toda a vida dos agentes; ele é gerado no passado, contudo é sempre modificado, reconstruído de acordo com as diferentes formas de socialização dos agentes. Se o professor construiu um *habitus* docente durante sua formação inicial, ou durante sua atuação profissional em determinado espaço social, conforme forem ocorrendo mudanças na sociedade, no grupo do qual ele faz parte, esse sistema de disposições também pode sofrer modificações. Conforme aponta Setton (2002, p. 61), “[...] embora seja visto como um sistema gerado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino”.

No campo da Educação Física, pesquisadores têm se dedicado a estudar a cultura docente e o *habitus* dos professores, dentre eles, Molina Neto (1997, p. 39), que aponta que

[...] a cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu.

Borges (2003), por sua vez, ressalta o fato de que o *habitus* é que fundamenta a prática pedagógica dos professores, uma vez que ele reforça a incorporação das experiências vividas e a repetição das ações bem-sucedidas. Com isso, o autor enfatiza que muitos

dos saberes dos professores de Educação Física são construídos com base nas experiências vivenciadas durante sua trajetória profissional e nas diferentes instituições onde atua profissionalmente.

Destaca-se ainda o estudo de Sanchotene e Molina Neto (2006), os quais discutem a prática pedagógica dos professores como fruto de um contexto e de um *habitus* profissional. Conforme considerações dos autores, estes fatores interferem não só no desenvolvimento/construção dos saberes disciplinares, mas também na produção de um currículo oculto.

Diante dessa perspectiva, o objetivo do presente estudo é investigar o *habitus* dos professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental e médio em escolas da rede pública e particular de ensino do município de Ivaiporã, Paraná, com relação ao seu desenvolvimento profissional. Com isso, será possível compreender a ação docente, relacionando-a aos aspectos social e cultural dos professores, de modo a provocar reflexões acerca dos aspectos constitutivos do seu *habitus* profissional.

Para ressaltar a importância de estudar o *habitus* dos professores, recorreremos a Sacristán (2002, p. 87) ao afirmar que o *habitus* em educação

[...] é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir práticas diferentes das existentes.

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa descritiva. Conforme Minayo (2013), esse tipo de pesquisa é aplicado aos estudos que buscam investigar as percepções, os pensamentos, as opiniões ou interpretações dos humanos nas relações como vivem e constroem seus produtos pessoais, possibilitando desvelar os processos sociais característicos de um grupo ou outro fenômeno em estudo, aumentando, gradativamente, a compreensão do fenômeno em investigação.

Os participantes da pesquisa foram 11 professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares do município de Ivaiporã, Paraná, sendo 9 professores do sexo masculino e 2 do sexo feminino com idades entre 24 e 46 anos (média de idade de 34 anos). Os professores foram selecionados de forma intencional e representam 75% do total de professores atuantes nesses níveis de ensino no município.

Para a elaboração das informações, os professores assinaram um termo de consentimento livre e

esclarecido, garantindo-lhes a não divulgação de sua identidade. Após isso, responderam a uma entrevista semiestruturada,

[...] que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (Trivinos, 1987, p. 146).

As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e posteriormente analisadas.

A análise das informações foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) seguindo as três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A utilização deste método permitiu a construção de categorias para a análise e interpretação dos dados empíricos, as quais serão explicitadas na apresentação e discussão dos resultados, sendo elas: 1.<sup>a</sup> – Compreensão sobre desenvolvimento profissional; 2.<sup>a</sup> - Formas que os professores conhecem e utilizam para o seu desenvolvimento profissional; 3.<sup>a</sup> - Dificuldades com relação ao seu desenvolvimento profissional e 4.<sup>a</sup> - Incentivo das instituições de ensino.

### Apresentação dos resultados

O professor gera os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua profissão no desenrolar de sua trajetória profissional. Nesse sentido, García (1999) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores é uma ‘encruzilhada de caminhos’. Caminhos estes que devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, contribuindo para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

A compreensão dos professores sobre o desenvolvimento profissional interfere nas suas ações e altera também a construção do *habitus* docente. Assim, a primeira categoria analisada foi a compreensão dos professores sobre o desenvolvimento profissional. Nas informações obtidas, é possível notar alguns aspectos em comum, já que todos os professores compartilham o entendimento de que se trata do aperfeiçoamento para o desenvolvimento do seu trabalho docente e, além de conceituar, exemplificam como isso deve acontecer. Observou-se que alguns professores enfatizam que ele acontece por meio da realização de cursos, como é o caso dos Professores 1, 2, 3 e 9, que entendem o desenvolvimento profissional como atualização, capacitação e complementação para o

desenvolvimento do seu trabalho. Nesta mesma direção, o Professor 10 afirma:

São conhecimentos adquiridos durante e ao longo da formação acadêmica e através de cursos após a formação, entra a busca por qualificação em determinadas áreas através de pesquisas e leituras.

Sobre este aspecto, é importante considerar que, conforme apontado por Nóvoa (1992), a formação do professor não pode ser limitada e construir-se unicamente pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas necessariamente precisa envolver um trabalho de reflexão crítica sobre as ações docentes e, com isso, promover a reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional.

Na fala dos Professores 4 e 11, aparece um elemento diferente, ao citarem o cotidiano como aspecto importante para o próprio desenvolvimento profissional, o aspecto prático:

[...] o conhecimento que eu tive na faculdade mas, cada área específica é diferente, na escola o que me ajudou muito foi a faculdade, e nos treinamentos é no dia-a-dia, o contato com as crianças, a formação, os cursos que eu faço (Prof. 4)

[...] aprender com a sua profissão, com os desafios que a profissão tem, é enfrentar, encarar esses desafios e procurar vencê-los [...] (Prof. 11).

Também é mencionada a importância das trocas com os colegas de profissão:

Além da formação a gente tem que continuar fazendo curso, pós, [...] tem a formação continuada que a gente chama, reunir os professores nas suas disciplinas e faz um debate, o que pode melhorar, então desta forma, a gente trabalha mais em forma de debate. É uma ferramenta muito importante pra gente dar continuidade ao que viu na faculdade [...] (Prof. 5).

Sobre esta questão, destacamos ainda a fala do Professor 6, que enfatiza o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade das escolas, mais do que do próprio professor.

Eu acredito que seja a questão de cursos que as escolas tanto particular como públicas, municipal ou estadual ofereça para o professor, para o profissional, capacitação (Prof. 6).

Com base nas concepções apresentadas, é possível verificarmos que, na medida em que os sujeitos pertencem a um mesmo grupo ou a uma mesma classe, as probabilidades de vivenciarem as mesmas experiências são cada vez maiores. Conforme os esquemas de percepção, de pensamento e de ação dos agentes são apreendidos no grupo em que eles vivem, os seus *habitus* e os do

grupo são estruturas que agem sobre o seu comportamento enquanto sujeitos pertencentes àquele grupo. Isso fica evidente, uma vez que os professores compartilham de um entendimento semelhante sobre o seu desenvolvimento profissional, bem como da forma como ele acontece ou deve acontecer.

A segunda categoria analisada diz respeito às formas que os professores conhecem e utilizam para o seu desenvolvimento profissional. Percebemos que ao expressarem suas concepções sobre desenvolvimento profissional, os professores já direcionam para as formas como ela pode acontecer, ou seja, eles apontam, como aspectos principais para o desenvolvimento profissional, a realização de cursos de pós-graduação em nível de especialização. Na sequência, são citados cursos presenciais e a distância em determinada área da Educação Física ou da educação e cursos on-line. Além destes, dois professores citam pesquisas, leituras e debates com outros profissionais da área; um professor cita semanas pedagógicas; e um professor menciona grupos de estudos.

Ao serem questionados sobre as formas que eles utilizam para aperfeiçoar e qualificar a sua atuação profissional, muitas das formas conhecidas não são citadas. Seis professores afirmam que, para isso, fizeram cursos de pós-graduação em nível de especialização, quatro professores citam cursos on-line e um deles participa de um curso oferecido pelo Estado na modalidade a distância.

As divergências existentes entre as formas conhecidas e as efetivamente utilizadas podem ser compreendidas considerando que o *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, é o produto da experiência passada e presente não estando nunca totalmente congelado. Assim, as práticas dos professores não são totalmente determinadas, eles fazem escolhas e também não são totalmente livres, uma vez que são orientados pelo *habitus*. Considerando que a compreensão dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional envolve experiências passadas, eles podem, em algum momento de sua trajetória profissional, ter estabelecido contato com as formas citadas e, após entrarem no mercado de trabalho, ter feito outras escolhas. Por exemplo, os professores mencionam a participação em grupos de estudos, todavia não é frequente a criação/existência de grupos de estudos regulares nas escolas do contexto pesquisado, contrariamente ao que acontece na universidade, onde esta prática é frequente. Assim, eles podem, durante a sua formação inicial, ter participado e, após esse período, deixado de participar pela perda do vínculo com a universidade,

pela inexistência nas escolas ou por outros motivos não explorados neste estudo.

Outro aspecto que apresenta contradições é o fato de, na primeira categoria, dois professores (Prof. 4 e 11) entenderem o cotidiano de trabalho, as experiências advindas da atuação profissional como espaço para o desenvolvimento profissional e ao serem questionados especificamente sobre as formas que utilizam e conhecem, estas experiências não são citadas.

Estas contradições podem ainda estar relacionadas com as dificuldades percebidas para efetivar esse aperfeiçoamento profissional. Esta questão foi abordada na terceira categoria analisada, como veremos mais adiante.

Nesta segunda categoria, também analisamos a frequência com que o professor busca investir no seu desenvolvimento profissional, bem como os fatores que estimulam esta necessidade em diferentes períodos de sua trajetória docente. Foi possível identificar que, no ano em que foram coletadas as informações desta pesquisa – 2014, os Professores 4, 5, 8, 9 e 10 não participaram de nenhum curso ou outra atividade considerada por eles como desenvolvimento profissional. Os demais professores mencionaram a realização de cursos de especialização, o Prof. 3 em treinamento de futsal e o Prof. 7 em educação física adaptada. O Prof. 6 afirma ter participado de um curso na modalidade a distância relacionado à educação física para alunos com deficiência, e os demais professores citam ter participado de cursos de curta duração sobre os temas alongamento (Prof. 1), recreação escolar (Prof. 3), handebol (Prof. 7) e futsal (Prof. 11). É possível notar que os professores compreendem o desenvolvimento profissional atrelado à realização de cursos, especialmente de curta duração, relacionados à área da educação física. Porém, observou-se que, praticamente, metade dos professores não realizou nenhum desses cursos no ano de realização desta pesquisa.

Destacamos aqui a importância de o professor envolver-se em um processo de formação continuada, abrangendo diversos formatos de aprendizagem e que não esteja limitado ao desenvolvimento de competências técnicas, isto é, de saberes e fazeres específicos do campo da Educação Física, mas que envolva também a criticidade, o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do professor com a educação.

Com relação aos fatores que estimulam a busca pelo desenvolvimento profissional, identificamos contradições nas falas dos professores, uma vez que o efetivo investimento no desenvolvimento profissional é baixo; no entanto, os professores

mencionam que os fatores motivadores referem-se à necessidade de conhecer mais a área de atuação, de aperfeiçoar, aprofundar e atualizar os conhecimentos que já possuem. Os Professores 7, 9 e 10, além desses aspectos mencionados, citam a necessidade para elevação do nível na carreira docente e, conseqüentemente, aumento salarial. A contradição está no fato de que os professores sentem essa necessidade por diferentes fatores em diferentes momentos de sua trajetória profissional e não realizam cursos ou não buscam por outras formas de desenvolvimento profissional. Isso também pode estar atrelado ao fato de que as escolas não investem significativamente nesta questão, os professores não disponibilizam de recursos financeiros suficientes e tempo e/ou porque a oferta de cursos - principal forma de desenvolvimento profissional mencionada pelos professores - é bastante limitada no município e na região.

Na terceira categoria, buscamos compreender as dificuldades dos professores com relação ao seu desenvolvimento profissional. A falta de tempo, de condições financeiras e a baixa oferta de cursos de capacitação no município foram os fatores citados que dificultam o desenvolvimento profissional. Com relação à falta de tempo, os professores mencionam que a carga horária semanal a ser cumprida nas escolas, algumas vezes em mais de uma escola e ainda, em alguns casos, aliada à atuação profissional em outras áreas da Educação Física, compromete os investimentos na melhoria do trabalho docente.

Isso pode ser ilustrado a partir das falas dos professores:

Você tem uma carga horária pra cumprir na escola, daí se você fica muito tempo fora você acaba não fazendo nada [...] (Prof. 2).

A impossibilidade de se ausentar das aulas (Prof. 10).

O que dificulta é a falta de tempo, a gente se ocupa muito no fazer, tem pouco tempo pra se capacitar e a oferta de capacitação também que depende muito do governo ofertar, quando não oferta você precisa buscar de forma particular, então tem investimento [...] (Prof. 11).

O Professor 7 ressalta, inclusive, que os cursos a distância se tornam difíceis por esta questão:

O tempo é o que dificulta, porque eu vejo no Estado quase 90% dos cursos são *on-line*, e os cursos *on-line* a gente vê que está tirando muito tempo.

No que se refere às condições financeiras, o Prof. 4 afirma:

O que dificulta eu acho que é o valor, sem brincadeira nenhuma, eu acho o valor financeiro porque às vezes você tem que se matar pra trabalhar,

pra ter um salário legal, tem que se matar pra fazer várias funções, vários locais, e isso dificulta [...].

Já o Professor 9 entende que, devido a essas dificuldades, os cursos deveriam ser proporcionados pelo poder público:

[...] o que dificulta a gente é não ser oferecido principalmente pelo poder público esses cursos que a gente tem, então hoje se você tem condição de pagar você tem esses cursos, quem não tem condição [...] Acho que o que mais atrapalha, mais dificulta é isso, a ausência de cursos.

Os professores reconhecem a importância de investir em seu desenvolvimento profissional, especialmente por meio de curso de curta duração, porém isso tem se configurado como uma dificuldade, na medida em que a oferta desses cursos é limitada, poucos são os cursos com temas inovadores, o que faz com que os professores acabem buscando por cursos a distância, também como possibilidade de ampliar o seu conhecimento na área. Sobre este aspecto, o Prof. 5 menciona:

[...] falta de cursos melhores, tem poucos cursos, igual pra educação especial você faz presencial, tem a educação especial [...] pouca opção por isso que a gente acaba fazendo curso a distância que a gente não consegue achar esse tipo de curso aqui presencial.

Outro fator relacionado é o período de realização dos cursos, já que geralmente são ofertados em períodos em que os professores não podem participar devido a seus compromissos docentes, conforme observamos na fala:

[...] depende dos dias que cai os cursos. Ai se cai final de semana não atrapalha nada, mas se for meio de semana atrapalha (Prof. 2).

Como podemos perceber, existe um conjunto de fatores que podem dificultar esta questão, o que fica bastante evidente na fala do Prof. 3:

[...] eu sempre vou usar uma frase que um professor meu me disse na faculdade quando a gente sai da faculdade a gente sai cheio de projetos, cheio de ideias, cheio de sonhos, muitas vezes o sistema acaba destruindo esses sonhos, esse projetos, eu não tenho do que reclamar de todos os lugares que eu trabalho na área de educação física, mas devido à falta de recursos, falta de estrutura, falta de apoio mesmo a gente deixa alguns projetos de lado [...].

Ressaltamos que as dificuldades podem ser superadas à medida que as prioridades dos professores assumam um direcionamento de que os investimentos na qualificação do seu trabalho não devem ser somente dependentes de políticas públicas ou institucionais. Por outro lado, compreendemos a importância de os gestores

educacionais criarem condições e estimularem os professores para tal necessidade e, mais do que isso, estimularem a busca por outras formas de aperfeiçoar a sua atuação profissional, como a criação de grupos de estudos, ciclos de debates e palestras, a realização de pesquisas sobre a própria prática, trabalhos interdisciplinares, a parceria com instituições de ensino superior, dentre outras.

Com a identificação das percepções, apreciações, ações geradoras de práticas e representações docentes, é possível notar que a prática pedagógica e a trajetória profissional não são uma construção puramente intelectual, e sim fruto da incorporação de disposições da classe da qual fazem parte, do *habitus* de classe profissional. Por isso, surge a importância de estimular toda a equipe pedagógica da escola para a busca permanente pela qualificação do trabalho pedagógico.

A quarta categoria refere-se ao incentivo das instituições de ensino com relação ao desenvolvimento profissional dos docentes e à percepção destes, no que se refere aos investimentos das instituições e/ou do poder público/privado.

Foi possível identificar que existem opiniões divergentes entre os docentes com relação ao incentivo das instituições, tanto no que se refere à realização de cursos quanto com relação ao tipo de incentivo oferecido. Alguns professores entendem que o incentivo estaria limitado a questões financeiras, outros entendem também como a flexibilização do horário de aulas; no entanto, o que prevalece são as considerações de que poderia existir um incentivo maior por parte das instituições. Isso pode ser observado nas falas dos professores:

[...] direto não tem não, ninguém fica pedindo faz esse curso, faz aquele, mais é interesse próprio (Prof. 5).

No colégio particular o incentivo ocorre porque há o interesse na melhoria das aulas, no Estado a gente sabe que é por questão de carga horária pra elevar o nível e refletir no salário (Prof. 7).

Na verdade a gente tinha até um tempo atrás nos cursos de formação algo que era voltado pra cada disciplina, ou vinha algum profissional de fora ou vinha do próprio núcleo lá que é responsável pela disciplina elabora curso, que era bem bacana geralmente temas como dança, lutas que a gente tem mais dificuldade pra trabalhar, o próprio atletismo foi o último que eu fiz, acredito que uns dois anos atrás e depois não teve mais, eles se tornaram muito vagos, não são direcionados para a disciplina, eles são no geral temas bem ultrapassados (Prof. 9)

Não, não existe não, pelo contrário a gente tem que tentar marcar as coisas sempre num horário que não

tem aula, fazer trocas, arrumar professor substituto, bem difícil ou fim de semana (Prof. 10).

Não, eu não chamo de incentivo, chamo de oportunizar, a gente não pode reclamar, o governo está ofertando capacitação, às vezes você tem que se doar um pouco porque é aos sábados, às vezes é num período também de aula, você tem que organizar todo o seu... mas assim eu vejo que tem capacitação, pro profissional tem bastante, basta selecionar e correr atrás (Prof. 11).

Os professores acreditam que o seu desenvolvimento profissional está atrelado ao incentivo das instituições/governo. Sobre isso, é consenso que os investimentos são poucos, isolados, e que deveria existir um investimento maior. Dentro dessa perspectiva, eles fazem apontamentos específicos para justificar a sua compreensão. O Prof. 1 afirma que, quando acontecem investimentos, são cursos a distância. Os Prof. 2, 4, 7 e 8 compartilham do entendimento de que este é um fator complicado porque são poucos os cursos específicos na área da Educação Física. Para ilustrar, trazemos a fala do Prof. 7:

[...] na área de educação física, nós não tivemos nenhum curso, você tem que buscar fora, a formação continuada ela não é específica para a educação física, mas para a educação, para a educação física mesmo nós não tivemos nenhum em 4 anos.

Os Professores 2, 4 e 5 apontam outro fator: quando são ofertados cursos, nem todos os professores têm acesso a eles, como é o caso dos professores que possuem contrato por tempo determinado.

Nas falas dos Professores 9 e 10, também identificamos uma crítica com relação à falta de investimentos:

Eu não vejo que tem investimento nenhum em qualificação, até porque as três pós que eu fiz foram particular, tudo do meu bolso, então não teve incentivo nenhum da parte do governo assim de aperfeiçoamento. Como eu te falei, tem bastante curso pra ser feito desde que você tenha condições de pagar porque público até onde eu sei acho que não.

Eu acho que é muito pouco, eles falam muito, fazem muita propaganda, mas prático mesmo que a gente tem... a gente tá isolado na escola, não tá tendo qualificação nenhuma não, nas semanas pedagógicas, no começo do ano por exemplo são lidos alguns textos que não têm nada a ver com a escola, que possa ajudar a gente com qualificação. Depende do professor mesmo.

Não podemos deixar de mencionar a realidade pouco diferenciada do Prof. 7, que atua também em

uma escola particular. Na sua fala, está explícito que, em ambos os casos, os investimentos precisam melhorar; contudo, aponta que enquanto na escola pública o investimento é inexistente, na particular ainda existe insegurança com relação à estabilidade:

Não ainda precisa melhorar, porque quando você precisa faltar e precisa faltar pra ir para o curso, na escola particular sempre há uma reclamação da equipe de direção porque falta professor de educação física é transtorno na escola, muito aluno reclamando, então a gente ainda não tem incentivo pra tá assim constantemente, se você tiver que faltar mais que uma vez por bimestre você tem risco de receber as contas.

Com relação às oportunidades ofertadas pela escola, ele afirma que:

[...] tem a semana pedagógica, que são duas no ano, mas não vejo assim como uma qualificação, eu vejo como uma atitude da escola, para resolver os problemas da escola [...] (Prof. 7).

Com base nessas informações, é possível notar que o *habitus* dos professores de Educação Física exerce significativa influência no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, concordando com Perrenoud (1993), ele compõe-se de diferentes aspectos relacionados ao trabalho docente, sendo eles: as rotinas que o professor constrói ao longo de sua carreira docente; a forma como o professor utiliza seus saberes e representações para dirigir suas ações; a capacidade de o professor agir racionalmente e a capacidade de usar seus conhecimentos, saberes e experiências para agir diante de situações imprevistas. Percebemos também que estas formas de ação, que caracterizam o *habitus* dos professores, são influenciadas pela cultura da escola onde os professores desenvolvem sua carreira docente e pelas políticas públicas. É neste espaço social que o professor desenvolve um conjunto de valores, crenças e concepções, isto é, o *habitus* que orienta a prática docente.

### Considerações finais

Com base na perspectiva sociológica de Bourdieu, em especial nos conceitos de *habitus* e de campo, procuramos fazer a análise do desenvolvimento profissional dos professores. Considerando que o *habitus* é a referência para perceber e interpretar a realidade, por criar-se o gosto por determinados estilos de classe, que ditarão maneiras de portar-se socialmente, o *habitus* dos professores de Educação Física se apresenta como um importante instrumento para compreendermos como ocorre o seu desenvolvimento profissional.

Com base nesta pesquisa e em outras realizadas na área, percebemos que o *habitus* dos professores com relação ao seu desenvolvimento profissional está vinculado a questões que perpassam desde aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, pessoais e profissionais.

Ao analisar o *habitus* dos professores de Educação Física com relação ao seu desenvolvimento profissional, constatou-se que eles compartilham um *habitus* de classe, já que existe o consenso sobre muitas concepções, atitudes, ações, valores e crenças incorporados pelos docentes. Eles agem orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que reflete as características da realidade social em que foram socializados, ou seja, o *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos professores e é o produtor de suas práticas.

Diante disso, compreendemos que,

[...] sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável [...] (Bourdieu, 2002, p. 83).

No caso dos professores, apontamos para a necessidade de uma tomada de consciência para trazê-lo à tona e refletir com vistas a modificá-lo, tornando a compreensão do desenvolvimento profissional mais ampla e, logo, ampliando as possibilidades de investimento dos professores.

Esta tomada de consciência está relacionada com a necessidade de o professor vivenciar, experimentar e compreender a diversidade e a complexidade dos aspectos relacionados ao trabalho docente. Para isso, é fundamental que os professores tenham tempo para refletir sobre o seu *habitus*, disposição para modificá-lo, investimento e estímulo por parte das instituições/escolas em que atuam. Este processo reflexivo envolve a capacidade de o professor descrever o que faz, as suas ações pedagógicas; informar qual o significado dessas ações; confrontar as razões que o levam a agir e pensar de uma maneira ou outra; e reconstruir ou ressignificar as suas ações e concepções (García, 1999). Dessa forma, o professor será capaz de identificar as suas necessidades formativas e envolver-se em processos permanentes de capacitação e qualificação que perpassam suas ações cotidianas, mas que necessariamente vão além do saber fazer.

Neste cenário, o professor possui grande responsabilidade, pois precisa desenvolver algumas competências desde a sua formação inicial que vão em direção ao seu desenvolvimento profissional. Dentre estas, destacamos: ter iniciativa para ampliar seu conhecimento e melhorar sua prática sem



necessariamente ser motivado por situações problemáticas; ter compromisso com o aprendizado dos alunos, mas acima de tudo, com seu aprendizado constante e aperfeiçoamento profissional individual e coletivo; ter interesse, se esforçar e se empenhar ao máximo, buscar o que for necessário para desenvolver e qualificar o seu trabalho pedagógico; ter criatividade para construir novos caminhos, novas ações, novas formas de atender às demandas educacionais; e ter segurança, confiança e convicção de que suas ações estão atendendo às necessidades do seu contexto de atuação e que estão mobilizando saberes advindos de diferentes formas de desenvolvimento profissional.

Para isso, é imprescindível que o professor, durante sua trajetória docente, tenha como prática efetiva o estudo sobre as diversas questões ligadas à docência, bem como sobre os conhecimentos produzidos especificamente no campo da Educação Física, relacionados com seus objetivos no contexto escolar, com os elementos do planejamento de ensino, com os alunos, com as especificidades do contexto social, cultural e político ao qual está inserida a instituição em que atua. Por meio desses estudos, o professor será capaz de modificar seu *habitus* em direção ao desenvolvimento de sua formação como profissional docente.

Para finalizar, ressaltamos que não se cria ou se modifica um *habitus* por leis, decretos ou por meio de boas intenções. Ao conhecermos o campo, é evidente que diferentes estratégias, sejam elas oficiais, individuais ou grupais, precisam ser desenvolvidas por diferentes agentes a fim de superar-se o atual cenário da Educação Física na escola brasileira, e, para isso, a ampliação dos conhecimentos dos professores que atuam nesse campo é imprescindível.

## Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Borges, C. (2003). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2002). *O poder simbólico*. (7a ed., F. Tomaz, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2011). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (11a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Farias, G. O. (2010). *Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor* (Tese de Doutorado). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan, & A. Hargreaves (Org.), *Teacher development and educational change* (p. 1-10). London, GB: Falmer.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Lisboa, PT: Porto.
- Minayo, M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Molina Neto, V. (1997). A cultura do professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. *Revista Movimento*, 4(1), 31-46.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Sacristán, J. G. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (p. 81-87). São Paulo: Cortez.
- Sanchotene, M. U., & Molina Neto, V. M. (2006). *Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física*. *Revista Pensar a Prática*, 9(2), 267-280.
- Setton, M. G. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20(1), 60-70.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.

Received on May 29, 2015.

Accepted on October 5, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.