

# **A RELAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

**Mônica Urroz Sanchotene**  
Mestranda PPGCHM/UFRGS

**Lisandra Oliveira e Silva**

Mestranda PPGCHM/UFRGS – Apoio CAPES

Integrantes do F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS

## **RESUMO**

*Trata-se de um estudo etnográfico que tem por objetivo compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores de educação física, através das teorias da ação. Neste sentido, a prática pedagógica será entendida como resultado da interação de um contexto e de um habitus, que é estruturado a partir das experiências vividas pelos professores. O contexto, como aspecto que influencia a prática dos professores, será tratado nas seguintes dimensões: espaço, tempo e relações. Através deste estudo foi possível observar que os professores organizavam diferentes padrões de práticas, baseados em diferentes níveis de reflexão sobre suas aulas/ações.*

## **ABSTRACT**

*The following work is an ethnographical study that aims at understanding how, through the theories of action, the pedagogical practices of physical education teachers occur. In this sense the pedagogical practice will be understood as a result of an interaction of a context and of a habitus, which is structured from the experiences lived by teachers. The context as an aspect that influences teachers' practices will be treated in the following dimensions: space, time and relations. Through this study it was possible to observe that the teachers organized different patterns of practices, based on different levels of reflection as to their classes.*

## **RESUMEN**

*Se trata de un estudio etnográfico que tiene por objetivo comprender como se constituyen las prácticas pedagógicas de los profesores de educación física, a través de las teorías de la acción. En este sentido, la práctica pedagógica será entendida como resultado de la interacción de un contexto y de un habitus, que es estructurado desde las experiencias vividas por los profesores. El contexto, como aspecto que influencia la práctica de los profesores, será tratado en las siguientes dimensiones: espacio, tiempo y relaciones. A través de este estudio entendemos que los profesores organizaban diferentes padrones de prácticas, basados en diferentes niveles de reflexión sobre sus aulas.*

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa apresentada neste trabalho teve como objetivo compreender como se estruturam as práticas pedagógicas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), tendo como referencial a/s teoria/s da ação. Partindo

desta perspectiva, a prática pedagógica será entendida como resultado da interação de um contexto e de um *habitus*, que é estruturado a partir das experiências vividas pelos professores. O contexto, como aspecto que influencia a prática dos professores, será tratado nas seguintes dimensões: espaço, tempo e relações. Finalmente, relacionamos as formações inicial e permanente com as mudanças nas práticas dos professores dos professores de educação física da RMEPOA.

Trata-se de um estudo de caso etnográfico realizado em uma escola pública municipal. O trabalho de campo teve duração de 15 meses e foi realizado com 7 professores colaboradores. Ao final da pesquisa fizemos a apresentação dos resultados aos professores, com o objetivo de aprimorar o conhecimento construído, bem como instrumento de validação do estudo, a partir da perspectiva do diálogo entre os envolvidos na pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a estruturação das práticas pedagógicas dos professores de educação física, a partir das teorias da ação, implica em reconhecer que elas são o resultado da interação de um contexto e de um *habitus*.

Para Bourdieu (2005), uma teoria da ação repousa na idéia que os “sujeitos” são agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, 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. Nesta perspectiva, o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [grifos do autor].

A abordagem teórica está amparada na Sociologia e na Sociologia da Educação, mais especificamente através de autores como Bourdieu (1983, 2005); Lahire (2002) e Perrenoud (1993, 2001). Algumas questões serão tratadas a partir da nova epistemologia da prática, através de Silva (2005) e Borges (2003). Entendemos que esta abordagem permitirá compreender como se estruturam as práticas dos professores, quais são seus condicionantes e quais são (e se existem) os espaços para a reflexão na ação e para a reflexão sobre a ação.

Deste modo, buscamos problematizar o que se convencionou chamar de prática. Assim como Perrenoud (1993, 2001), consideramos que a utilização da noção de *habitus*<sup>1</sup>, para compreender a prática pedagógica dos professores, “[...] permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades” (PERRENOUD, 1993, p. 24).

Para Bourdieu (1983), o *habitus* é o produto da história, é “[...] um sistema de disposições duráveis, [...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações [...]” (1983, p. 60-61) [grifo nosso].

Neste sentido, para Perrenoud (2001) a ação pedagógica dos professores é constantemente orientada pelo *habitus*, entendido como uma gramática geradora das práticas. Para o autor, os professores produzem rotinas que são colocadas em ação sem avaliar seu caráter arbitrário: “É a parte da reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo”<sup>2</sup> (PERRENOUD, 1993, p. 21). Perrenoud considera, ainda, que há uma tendência racionalista e que, por várias razões, a prática é apresentada como sendo mais consciente e racional do que o é na realidade. Enfatiza

que muitas das ações e das rotinas desenvolvidas pelos professores não são conscientes. Neste sentido, utiliza-se da noção de *habitus* buscando entender a ação em seus aspectos não conscientes, em suas motivações, improvisações e rotinas.

No entanto, Lahire (2002) coloca que, para compreendermos o processo de estruturação do *habitus* é necessário “[...] tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (situação) [...]” (p. 47). Neste sentido, nem o acontecimento desencadeador, nem a disposição incorporada podem ser entendidos como os únicos determinantes da prática. Para Lahire (2002), existem formas variadas de estruturação de um *habitus* que não somente a ação, como a linguagem, por exemplo. O autor considera que as experiências passadas estão presentes em nossos esquemas de ação. Em suas palavras:

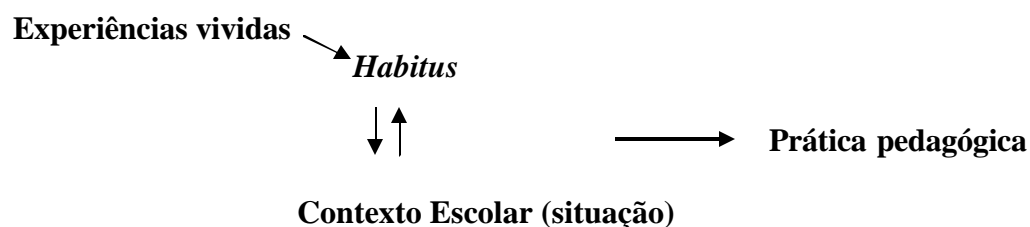
A ação (a prática, o comportamento, ...) <sup>3</sup> é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente (LAHIRE, 2002, p. 69).

Assim, encaminharemos a discussão a respeito da influência das experiências vividas na prática pedagógica dos professores e do papel da formação nas possibilidades de mudanças dessas práticas.

### AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E A PRÁTICA

No intuito de compreender como se estrutura o *habitus* dos indivíduos e qual a relação que se estabelece com as práticas desenvolvidas na escola, buscamos, ao longo do trabalho, aproximar o conceito de *habitus* ao conceito de experiência. Entendemos que as experiências vividas estruturam o *habitus* dos professores. Por sua vez, o *habitus* na interação com um contexto (ou uma determinada situação) produz uma prática.

A fim de tornar a perspectiva de análise mais clara, estamos propondo o seguinte esquema explicativo:



A articulação das noções de *habitus* e de experiência está presente nas pesquisas de Silva (2005), para quem “[...] a semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa” (p. 158) [grifo da autora].

Deste modo, a utilização do conceito de experiência<sup>4</sup> permite apreender as determinações objetivas da ação, ao mesmo tempo em que evita uma visão “determinista” que a reduziria a uma resposta mecânica e direta a determinações.

Esta discussão se faz presente no âmbito da educação física, mais especificamente no trabalho de Borges (2003). A autora considera que “[...] muitos dos saberes que formam os professores são resultantes das experiências que estes adquirem na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas vivenciadas nas instituições onde atuam e atuaram” (BORGES, 2003, p. 109-110). Neste sentido, a expressão saberes da experiência<sup>5</sup>, diz respeito, principalmente, às interações vivenciadas pelos docentes.

## O CONTEXTO E A PRÁTICA

A prática também é influenciada pelo contexto no qual se desenvolve. Neste sentido, Lahire (2002) coloca que:

[...] as situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente dos contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político,...) é mudar as forças que agem sobre nós (p. 59) [grifo do autor].

A influência do contexto nas aulas de educação física é discutida por Borges (2003). A autora denomina de poder educativo das instituições a forte influência que a organização escolar exerce sobre a prática. A este respeito, Gariglio (2005) considera que as aulas de educação física acontecem em um contexto que se difere das demais disciplinas por suas condições ambientais da sala de aula, pela interação professor-aluno afetivamente mais intensa e por seus objetos didáticos peculiares.

No presente estudo, o contexto será tratado de forma ampla, abrangendo: o espaço escolar, a comunidade escolar, o tempo destinado às aulas de educação física e as relações que se desenvolvem em seu interior; na tentativa de compreender como se estruturam as práticas dos professores no contexto escolar. Especialmente, porque parece haver um consenso entre autores da área, como Bracht (2003), Borges (2003), Gariglio (2005) e Günther (2006) de sua influência nas aulas de educação física.

No entanto, Bracht (2003) buscando problematizar a questão do espaço escolar, ressalta que esta discussão não deve ser reduzida ao espaço destinado às aulas de Educação Física, mas é preciso, também, discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares.

Partindo da discussão teórica acima apresentada configurou-se o seguinte problema de pesquisa: **Como as experiências vividas pelos professores de educação física, ao longo de sua trajetória, condicionam as práticas pedagógicas desses professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

## DECISÕES METODOLÓGICAS

Realizamos um estudo de caso etnográfico em uma escola pública municipal. O trabalho de campo teve a duração de 15 meses e foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de informações: observação participante com registro em diário de campo, entrevista semi-estruturada com os professores de educação física e análise de documentos.

Optamos pelo acesso informal ao campo; através de uma “porteira”<sup>6</sup>, que facilitou a nossa entrada, fazendo o papel de mediadora entre as partes. Na medida em que íamos desenvolvendo o estudo preliminar a escola se configurava como um caso a ser estudado devido a sua representatividade tipológica: 8 professores de educação física<sup>7</sup>, com diferentes trajetórias e envolvimento com a educação física, tempos de trabalho no magistério que variavam de 2,5 anos a 30 anos.

Depois de ‘garantido’ o acesso informal iniciaram-se os procedimentos formais: cartas de apresentação, autorização da pesquisa pelo comitê de ética da universidade e carta aos professores, através da qual nos comprometemos a apresentar aos colaboradores os resultados da pesquisa e a garantir o sigilo da fonte por meio de nomes fictícios.

A observação participante, em um estudo de caso etnográfico, é um instrumento de pesquisa privilegiado. Segundo Woods (1995) é o método mais importante da etnografia, porque a idéia central da participação é a inserção nas experiências dos participantes de um grupo ou instituição. No entanto, para que se torne um instrumento válido e fidedigno a observação deve ser controlada e sistemática. Para Lüdke e André (1986) é necessário definir “o quê” e “o como” observar. Também é de grande importância aprender a fazer registros descritivos, separar detalhes relevantes dos triviais, fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos da validação das observações.

A importância da observação e de seu registro pormenorizado no diário de campo se deve a singularidade na tarefa de trabalhar com as disposições incorporadas, pois, para Lahire (2002), estas não são diretamente observáveis. Para este autor, o pesquisador as reconstrói com base na descrição das práticas, na descrição das situações nas quais estas práticas se desenvolveram e na reconstrução de elementos que julga importante na história do praticante (trajetória, biografia, entre outros).

A análise de documentos foi o principal instrumento na triangulação das informações. Para tanto, analisamos os seguintes documentos: planejamentos dos professores de educação física, fichas cadastrais dos professores, planta baixa da escola, bilhetes e avisos recolhidos durante o trabalho de campo, endereçados a pais, professores e alunos.

Foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas, sendo sete com os professores colaboradores e uma com a diretora da escola. As entrevistas tiveram a duração média de 56 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Através das entrevistas os professores relataram a sua trajetória, algumas experiências significativas, sua identificação com a prática de esportes, a organização de suas aulas e os motivos que os levavam a organizarem as aulas de determinadas formas.

O conteúdo das entrevistas foi organizado e analisado sob a forma de unidades de significado, que posteriormente foram agrupadas em 30 blocos temáticos e, finalmente, em 3 categorias de análise, a saber:

- As práticas dos professores: entre rotinas, estratégias, saberes... e práticas;
- As experiências vividas pelos professores e a relação com a sua prática pedagógica ou, de onde provém às incorporações?
- Qual a relação que se estabelece entre o contexto escolar e a prática pedagógica?

A validação do estudo foi construída através da devolução das entrevistas transcritas para os professores, da solicitação de permissão de uso das informações ali contidas e da apresentação dos resultados da pesquisa aos professores colaboradores.

---

## **AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES: ENTRE ROTINAS, ESTRATÉGIAS, SABERES... E PRÁTICAS**

Entendemos que a prática pedagógica dos professores de educação física estava organizada, fundamentalmente, a partir de práticas que deram certo e da reflexão baseada na própria prática. Neste sentido, para Perrenoud (2001), a prática de um professor se desenvolve a partir de um número impressionante de rotinas, que, por sua vez, constituem saberes procedimentais, que vão se desenvolvendo à medida que se avança no ciclo de vida profissional e, deste modo, estruturando seu *habitus*.

Porém, estas rotinas podem estar sendo influenciadas pela organização escolar ou pela reflexão que os professores fazem a partir de suas aulas, com ou sem o auxílio de teorias. Observamos que alguns professores, geralmente aqueles com maior tempo de docência, fazem seu planejamento e preparam suas aulas baseados nos anos anteriores, ou seja, baseando-se em suas experiências; enquanto que os professores com menos tempo de docência organizam sua prática a partir da reflexão, que tem por base as suas aulas e os estudos que vêm desenvolvendo. Porém, os professores que estavam conseguindo refletir de forma mais aprofundada sobre a prática eram aqueles que estavam realizando cursos de pós-graduação e conseguiam modificar alguns aspectos de suas aulas. Observamos que estas mudanças relacionavam-se ao tema que estavam estudando.

Sendo assim, consideramos que as rotinas são constituídas de distintas formas, algumas utilizando a própria prática como aspecto de reflexão e outras buscando modificar alguns aspectos da prática com o auxílio de teorias educacionais ou da educação física. Deste modo, discutiremos a respeito das disposições para a prática, precocemente incorporadas, a partir das experiências vividas e qual a sua relação com a prática pedagógica dos professores. Para tanto, nos interessaram as experiências vividas por estes professores, no sentido de entender como se constituiu seu *habitus*. Finalizaremos tratando da influência da formação permanente nestas práticas.

## **AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU, DE ONDE PROVÉM ÀS INCORPORAÇÕES?**

Discutiremos, nesta seção, a relação das experiências vividas pelos professores com a prática pedagógica que desenvolvem na escola. Trataremos da estruturação do *habitus* dos professores a partir de suas experiências e a influência da formação na prática pedagógica dos professores de educação física.

No intuito de dar tratamento teórico à experiência dos professores, torna-se necessário explicitar que trataremos de suas diferentes dimensões: escolarização do professor, vivências esportivas, graduação e suas vivências como professor.

Através do trabalho de campo foi possível perceber a forte influência das experiências vividas na prática pedagógica dos professores e na opção pela área da educação física. Porém, esta relação não se dá de modo automático: incorporação-ação. Em geral, ela é refletida e, para alguns professores, existe a intenção de promover uma prática que não esteja diretamente ligada às experiências vividas, existindo a intenção de modificação das práticas, através da reflexão.

Neste sentido, observamos que as incorporações nem sempre se transformam diretamente em ações. Elas podem ou não serem elaboradas e, algumas vezes, estão diretamente baseadas na situação desencadeadora. Lahire (2002) critica a idéia de que toda ação é somente prática ou, ao contrário, é sempre refletida. O autor considera que há um mau

hábito intelectual que leva a fazer da ação e da reflexão duas realidades, obrigatoriamente, distintas. E que, portanto, “[...] uma teoria da ação deve integrar em seu programa científico o estudo das diferentes formas de reflexão que agem nos diferentes tipos de ação (p. 156)”.

Deste modo, entendemos que os professores estão envolvidos com a reflexão a partir de sua prática de distintas formas. Enquanto alguns refletem suas vivências apoiando-se em teorias, outros o fazem baseando-se na própria prática ou, ainda, buscam em outras áreas os subsídios para a sua reflexão. No entanto, pensamos que a reflexão sobre a experiência vivida não produz, necessariamente, mudanças nas práticas deste professores. É neste sentido que consideramos a influência do *habitus* como fator de limitação às mudanças nas práticas dos professores de educação física, sobretudo por entendermos que estas práticas ainda estão mais relacionadas a suas vivências do que propriamente a suas reflexões.

No entanto, a reflexão aprofundada sobre a prática, que, como colocado neste trabalho, pode ser obtida através de cursos de longa duração, tende a produzir algumas mudanças nas aulas dos professores<sup>8</sup>.

Neste sentido, entendemos que seja importante reconsiderar o peso da formação inicial e permanente na prática pedagógica dos professores de educação física. A influência das formações inicial e permanente na prática pedagógica parece ser limitada; ela parece estar mais presente em suas reflexões do que em suas práticas. E, neste sentido, concordamos com Günther e Molina Neto (2001), para quem o processo de mudanças de concepções e de prática pedagógica não pode ser atribuído, unicamente, ao processo de formação permanente da RMEPOA.

Uma das ações que os professores vêm valorizando é a troca de experiências. Penso que por se tratar de uma rede de ensino com peculiaridades, com dúvidas e dificuldades específicas, algumas inclusive relacionadas à proposta, há grande interesse em saber como os professores de outras escolas estão resolvendo estas questões. No entanto, este movimento não ocorre somente na RMEPOA, Fernandes (2005) constata que em escolas organizadas por ciclos há maior valorização do saber construído coletivamente, pela análise das práticas, e legitimado entre os professores de escolas com esse tipo de organização.

Porém, o pensamento dos professores a respeito da formação permanente da RMEPOA não é único. Os professores que organizam suas aulas baseados em sua escolarização ou na própria prática relataram que têm dificuldades específicas em suas aulas e que, por este motivo, gostariam de contar com formações mais práticas, enquanto que aqueles professores que buscam refletir de forma mais aprofundada sobre sua prática consideram importantes as formações que possibilitam as trocas de experiências. Estes professores entendem que esta pode ser uma possibilidade de construírem conhecimento a partir da prática.

Logo, entendemos que as diferentes experiências dos professores, seja em sua dimensão acadêmica, nas suas vivências esportivas ou nas aulas da escola e seus distintos objetivos na educação física tendem a influenciar o julgamento que fazem das formações e suas expectativas em relação às mesmas.

Neste sentido, nos aproximamos do entendimento de Tardif (2002), ao constatar que é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores julgam a sua formação anterior ou a formação ao longo da carreira.

Sendo assim, pensamos que os professores que refletem constantemente sobre sua prática e entendem como positivas as formações, estão se referindo a possibilidade de reflexão coletiva propiciada por alguns momentos de formação; enquanto que os professores que

organizam suas aulas e suas rotinas baseados na própria prática desejam obter conhecimentos de uso prático e direto às aulas e que os auxiliem nas demandas da escola por ciclos.

### **QUAL A RELAÇÃO QUE SE ESTABELECE ENTRE O CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA?**

Considerando que o contexto influencia a prática pedagógica dos professores de educação física e que compreende aspectos relacionados à arquitetura escolar, ao tempo e ao espaço destinado a estas aulas e as relações que se desenvolvem em seu interior, foi possível constatar que os espaços escolares destinados às aulas de educação física estão marcados por sua identificação com a prática de esportes. Neste sentido, os professores relataram que o espaço físico da escola é adequado para as aulas com conteúdos esportivos, porém, eles impõem limites a outras manifestações, como as danças, as lutas e as ginásticas, pois não há um local adequado para estas práticas.

Finalmente, consideramos que as relações que se estabelecem entre professores e alunos fazem parte do contexto das aulas. Neste sentido, entendemos que as relações se estabelecem de forma hierárquica, que os espaços para a participação dos alunos, tanto nos planejamentos como nas aulas ainda é limitado. Observamos que os próprios professores questionam-se quanto a este modelo de aulas, mas demonstram dificuldade em romper com o mesmo.

### **CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS:**

Entendemos que a estruturação de um *habitus*, a partir das experiências vividas pelos professores, tende a configurar as disposições para a prática. Estas disposições estão presentes nas aulas dos professores, seja como prática, como instrumento de reflexão ou, ainda, como expectativas e/ou padrões de julgamento e de avaliação de alunos e de comportamentos.

Neste sentido, o *habitus* dos professores é estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências esportivas, e tende a influenciar as práticas pedagógicas, muitas vezes se impondo como uma limitação às mudanças. Sobretudo porque apesar dos professores desejarem promover mudanças em sua prática, estas são dificultadas devido a um *habitus* constituído precocemente.

As experiências vividas pelos professores e incorporadas como disposições para a ação podem também promover a reflexão. No entanto, as reflexões que visam adequar a prática ao contexto ou, ainda, aquelas amparadas exclusivamente na prática tendem a reproduzir as práticas que deram certo, enquanto que as reflexões mais aprofundadas, baseadas também em teorias, proporcionam a constituição de rotinas mais críticas em relação às aulas e ao ambiente escolar.

Porém, parece estar emergindo entre o grupo de professores a necessidade de trocar experiências entre eles próprios, no sentido de produzirem conhecimentos relacionados ao contexto no qual se desenvolve a prática. Desta forma, consideramos que existam possibilidades de mudança nas práticas, que exista a possibilidade de constituição de um novo *habitus*. No entanto, se faz necessário que compreendamos quais os fatores que interferem nestas possibilidades e que se apresentam como limites e condicionantes a estas mudanças.

As mudanças nas práticas dos professores de educação física ocorrem lenta e gradualmente. Eles precisam se sentir seguros, elaborar a experiência e produzir novas práticas. E, para tanto, é necessário tempo para a reflexão. Segundo os professores, o grupo exerce papel importante no sentido de permitir uma discussão mais aprofundada sobre a prática ou mesmo no sentido de trocar experiências. Esta necessidade de segurança, algumas



vezes, faz com que os professores reproduzam as práticas que deram certo e reforcem seu *habitus*.

Pretendemos, através deste trabalho, rediscutir o papel da formação inicial e permanente nas práticas dos professores de educação física e, ressaltar que não somos contrárias às políticas de formação permanente, porém, pensamos que estas devem ser redimensionadas e deve ser considerada a importância da troca de experiências entre os professores.

## Notas

<sup>1</sup> Referimo -nos a elaboração de Pierre Bourdieu (1983) a respeito da noção de *habitus*.

<sup>2</sup> Citação em Português de Portugal.

<sup>3</sup> Lahire (2002) trata como sinônimos a prática, a ação e o comportamento.

<sup>4</sup> Experiência é um conceito bastante presente no debate sociológico e filosófico. Pode ser considerado como um conhecimento que deriva de atividades, práticas e aptidões pessoais ou como o ensinamento adquirido com a prática: ofício, profissão ou experiência de vida. No entanto, estamos nos baseando no conceito de experiência desenvolvido por Thompson (1981).

<sup>5</sup> Para Tardif (2002) os saberes da experiência são: saberes específicos, desenvolvidos pelos professores, fundados nos saberes do cotidiano e no conhecimento do seu meio. Brotam da experiência e são validados por ela. “Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática” (TARDIF, 2002, p. 39).

<sup>6</sup> “Porteiros” são terceiras pessoas que têm vínculo com o coletivo que se deseja acessar e que facilitam o acesso do investigador ao campo, fazendo um papel de mediador entre ambas as partes (GARCÍA e CERVANTES, 2004).

<sup>7</sup> Uma das professoras optou por não participar do estudo.

<sup>8</sup> Pensamos que os cursos de longa duração são apenas um dos aspectos que podem auxiliar nas reflexões aprofundadas, não consideramos que seja a única forma.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 6.ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan/abr/2005.
- GARIGLIO, José Ângelo. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XIV, 2005, Porto Alegre. **Anais**. (p. 1983-1998).
- GARCÍA, Enrique; CERVANTES, Carmem. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro; FERNANDEZ-BALBOA, Juan M. (orgs.). **La otra cara de la investigación**: reflexiones desde la educación física (p.109-125). Sevilla: Wanceullen, 2004.
- GÜNTHER, Maria Cecília C.; MOLINA NETO, Vicente. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.14 (1): 72-84, jan/jun. 2001.
- GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto

- Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986 (9ª reimpressão, 2005).
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. (Temas de educação 3). Instituto de Inovação educacional, 1993.
- SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/agosto 2005, p. 152-163.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.
- WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Madrid: Paidós, 1987 (3ª reimpressão: 1995). (Temas de educación).

Mônica Urroz Sanchothene

Rua das Pitangueiras, 88 – Condomínio Cantegril II, Viamão/ RS

CEP: 94440-000

Lisandra Oliveira e Silva

Rua dos Andradas, 531/709 – Centro- Porto Alegre/RS

CEP: 90020-001