



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Thulyo Lutz

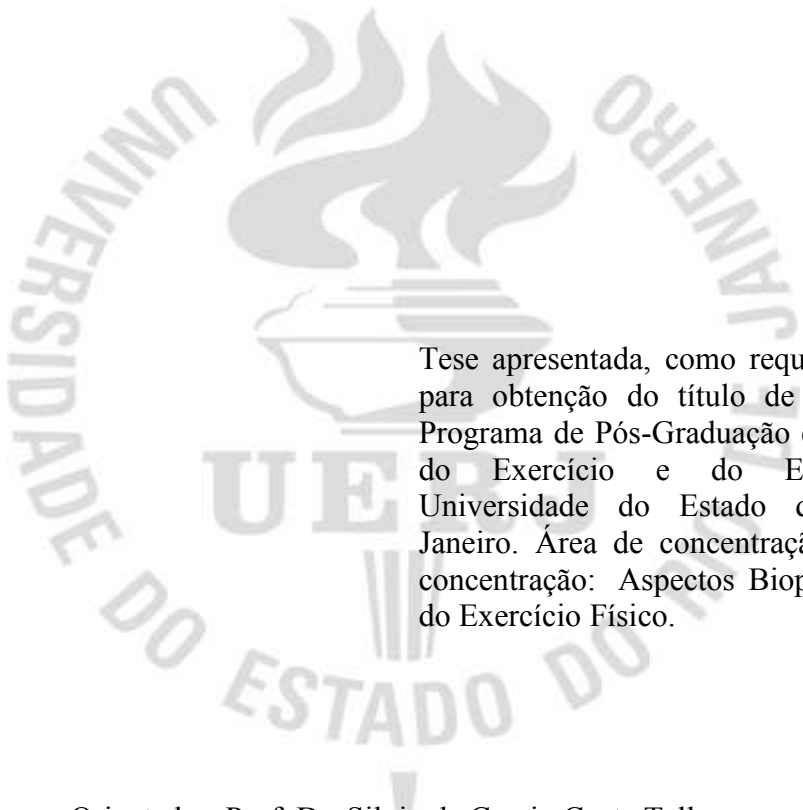
**O “momento pactual” nas aulas de educação física em escolas municipais
do Rio de Janeiro: as relações e negociações entre professor e aluno**

Rio de Janeiro

2024

Thulyo Lutz

O “momento pactual” nas aulas de educação física em escolas municipais do Rio de Janeiro: as relações e negociações entre professor e aluno



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L975 Lutz, Thulyo.
O “Momento Pactual” nas aulas de Educação Física em escolas municipais do Rio de Janeiro: as relações e negociações entre professor e aluno / Thulyo Lutz. – 2024.
225 f : il.

Orientador: Silvio de Cassio Costa Telles.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 2. Prática de ensino – Teses. 3. Professores de educação física - Teses. I. Telles, Silvio de Cassio Costa, 1971-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thulyo Lutz

O “momento pactual” nas aulas de educação física em escolas municipais do Rio de Janeiro: as relações e negociações entre professor e aluno

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 20 de junho de 2024

Orientador:

Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Faria Porretti
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof^ª. Dra. Gabriela Conceição de Souza
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcelo Moreira Antunes
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Prof. Dr. Felipe da Silva Triani
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- UERJ

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelo guiar permanente.

À minha família, pelo carinho, apoio, orientação e cuidados diários.

Ao amigo, professor e orientador Silvio Telles, pelo companheirismo, dedicação, paciência e esforço incansável de orientação nos últimos cinco longos anos de estudo. Sujeito determinante no meu percurso acadêmico, profissional e pessoal.

Aos amigos do GPÉEsC, com quem aprendo e partilho conhecimentos todos os dias.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, pelo acolhimento e esforço de organização acadêmica.

Aos professores Gabriela Conceição de Souza, Felipe da Silva Triani, Marcelo Moreira Antunes e Marcelo Faria Porretti pela contribuição precisa no momento da qualificação e pelo cuidado em avaliar a tese e participar da banca examinadora.

Ao CEFET-RJ, meu local de trabalho e estudo, pela oportunidade de desempenhar meu papel de professor diariamente.

A SME-RJ, aos diretores, professores e alunos das escolas participantes, peças fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

LUTZ, Thulyo. *O “Momento Pactual” nas aulas de Educação Física em escolas municipais do Rio de Janeiro: as relações e negociações entre professor e aluno*. 2024. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Apesar de pouco abordado em pesquisas acerca da Educação Física escolar (EFE), encontramos estudos que indicam a incidência de um fenômeno cuja característica principal é destinar uma parte do tempo e do espaço de aula de EFE para que os alunos realizem as atividades que desejarem. Por trás desse fenômeno está a relação de força (sob a ótica da Teoria do Campo de Pierre Bourdieu) e a negociação entre professores e alunos. À luz da Teoria do Campo de Bourdieu, o estudo teve como objetivo investigar, analisar e compreender em que medida as relações e negociações entre professores e alunos podem resultar na concessão desse fenômeno, que chamamos de Momento Pactual (MP) durante a prática pedagógica de professores de EFE do Ensino Fundamental em escolas municipais do Rio de Janeiro, tornando-o (o MP) parte integrante das aulas, elemento representativo do *habitus*. Para tal, dividimos a presente pesquisa em três estudos que correspondem a totalidade da tese. No Estudo 1, identificamos e compreendemos as condições e características do cotidiano docente e a possível existência do MP na intervenção de 144 professores de EFE lotados em escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. Para tal, utilizamos questionário eletrônico. Os resultados indicam similaridades no cotidiano dos professores, principalmente em relação ao espaço e materiais disponíveis, o futebol e o queimado como atividades mais pedidas pelos alunos e a existência do MP como uma característica na intervenção dos professores, conforme relatos deles. Durante o estudo 2, identificamos e compreendemos como ocorrem as relações de poder/força e as negociações entre professor e aluno que podem resultar na existência do MP durante a observação sistemática de 124 aulas de EFE. Para realizar a observação sistemática das aulas utilizamos um diário de campo, que somado a um roteiro de entrevistas com os 16 professores resultaram nos dados coletados. A partir da análise do conteúdo proposta por Bardin, emergiram três categorias de análise: conteúdos/temas das aulas; MP na perspectiva dos professores; MP na perspectiva dos alunos. Os resultados mostram que o MP pode ser compreendido como um elemento do *habitus* da intervenção da maioria dos professores. O MP surge como uma espécie de pacto, de acordo entre professor e aluno, resultado das pressões e pedidos dos alunos para que tenham seus anseios atendidos, tendo o futebol como atividade mais pedida por eles. O Estudo 3 é um ensaio cujo objetivo foi propor discussões e reflexões acerca do porquê professores e alunos participantes dos Estudos 1 e 2 pensam e agem de tal maneira nas aulas. Propomos reflexões sobre o porquê de professores de EFE promoverem um MP para os alunos, tendo o futebol como a atividade mais pedida e praticada. Os professores se veem obrigados a negociar com os alunos o tempo de aula, as atividades e o espaço disponíveis diante da pressão exercida por meio de pedidos e ações para que o MP aconteça, naturalizando-o como elemento do *habitus*.

Palavras-chave: relação de força; momento pactual; prática pedagógica.

ABSTRACT

LUTZ, Thulyo. “*Pactual Moment*” in *Physical Education classes in municipal schools in Rio de Janeiro*: relationships and negotiations between teacher and student. 2024. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Although little addressed in research on school Physical Education (EFE), we found studies that indicate the incidence of a phenomenon whose main characteristic is to allocate part of the EFE class time so that students can carry out the activities they wish. Behind this phenomenon is the power relationship (from the perspective of Pierre Bourdieu's Field Theory) and the negotiation between teachers and students. In light of Bourdieu's Field Theory, the study aimed to investigate, analyze and understand to what extent relationships and negotiations between teachers and students can result in the granting of this phenomenon, which we call Pactual Moment (PM) during the pedagogical practice of Elementary School EFE teachers in municipal schools of Rio de Janeiro, making it (the MP) an integral part of classes, a representative element of the *habitus*. To this end, we divided this research into three studies, which correspond to the characteristics of the entire Thesis. In Study I, we identified and understood the conditions and characteristics of daily teaching and the possible existence of MP in the intervention of 144 EFE teachers working in municipal schools in the city of Rio de Janeiro. To do this, we used an electronic questionnaire. The results indicate similarities in the daily lives teachers, mainly in relation to the space and materials available, football and dodgeball as the activities most requested by students and the existence of MP. During study 2, we identified and understood how power/force relations occur and negotiations between teacher and student that can result in the existence of MP during the systematic observation of 124 EFE classes. To carry out the systematic observation of classes, we used a field diary, which added to an interview guide with the 16 teachers resulted in the data collected. From the content analysis proposed by Bardin, three categories of analysis emerged: class contents/themes; free time from the teachers' perspective; free time from the students' perspective. The results show that MP can be understood as an element of the intervention *habitus* of most teachers. MP appears as a result of pressure and requests from students to have their desires met, and football appears as the activity most requested by them. Study 3 is characterized as an essay whose objective was to propose discussions and reflections about why teachers and students participating in studies 1 and 2 think and act this way in classes. We propose reflections on why EFE teachers grant a MP to students, with football being the most requested and practiced activity. Teachers are forced to negotiate with students the class time, activities and space available in the face of the pressure exerted through requests and actions for the MP to happen, naturalizing it as an element of the *habitus*.

Keywords: force ratio; contractual moment; pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Diagrama da Tese	30
Quadro 1 –	Caracterização dos professores participantes do estudo e do cotidiano deles	36
Tabela 1 –	Escola e gênero dos professores, turmas e quantidade de aulas observadas.....	74
Tabela 2 –	Características dos professores e condições de trabalho	75
Tabela 3 –	Ano escolar, quantidade de aulas observadas e aulas com MP	79
Quadro 2 -	Apresentação das categorias	82
Tabela 4 -	Quantidade de aulas e o agente que propôs os temas	83
Quadro 3 -	Temas/conteúdos propostos pelos professores e escolhidos pelos alunos.....	84
Tabela 5 -	Quantidade de aulas com pedidos pelos alunos e a forma de tais pedidos	90
Quadro 4 -	Atividades que ocorriam no MP	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEPE	Comitê de Ética e Pesquisa
CRE-RJ	Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro
EFE	Educação F
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
MLEA	Momento de Livre Escolha de Atividades
MP	Momento Pactual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TL	Tempo Livre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ESTUDO 1 - CONDIÇÕES, CARACTERÍSTICAS, RELAÇÕES E NEGOCIAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	31
2 ESTUDO 2 - COMO OCORREM AS RELAÇÕES DE PODER E NEGOCIAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO	65
3 ESTUDO 3 - OS MOTIVOS PELOS QUAIS OS AGENTES PENSAM E AGEM DE TAL MANEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O LUGAR DO MOMENTO PACTUAL	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS (DA TESE)	183
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Questionário eletrônico (Google Forms) - professores participantes do estudo 1	193
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Observação sistemática e entrevista – professores participantes do estudo 2	194
APÊNDICE C – Questionário eletrônico (Google Forms) - Professores participantes do estudo 1	195
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada aos professores de participantes do estudo 2	197
APÊNDICE E – Diário de campo para registro da observação sistemática das aulas – estudo 2	199
APÊNDICE F – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	200
APÊNDICE G – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação do RJ	201
APÊNDICE H – Autorizações da SME-RJ para realização da pesquisa	202
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos professores	203
APÊNDICE J – Roteiro de entrevistas (com respostas) dos professores participantes do estudo	204
APÊNDICE K – Alguns registros do diário de campo das 124 aulas observadas	224

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar (EFE) e seu processo de inclusão no currículo escolar, de identidade e de legitimação sempre estiveram à tona ao longo das últimas décadas (LUTZ, 2015; BRACHT, 2019). Analisar e compreender os diversos fenômenos da atividade docente e discente não é tarefa fácil, sobretudo diante da pluralidade cultural brasileira. As produções acadêmicas do campo da Educação Física estão contribuindo cada vez mais a partir de discussões que busquem subsidiar a intervenção docente, a prática pedagógica curricular da EFE e seu processo de legitimação na escola.

No ambiente escolar, de acordo com Silva e Bracht (2012), existem três categorias de práticas pedagógicas de professores de Educação Física: a tradicional, que tem como característica o esporte como conteúdo hegemônico das aulas, o ensino de gestos e fundamentos esportivos; a do “professor rola bola” ou “pedagogia da sombra”, caracterizada como desinvestimento pedagógico; e a inovadora, menos comum, que faz referência ao professor que busca inovar.

A primeira categoria, que tem o esporte como conteúdo hegemônico e o rendimento esportivo é vetor de aprendizagem, foi amplamente criticada e combatida ao longo das últimas décadas, mas ainda assombra algumas intervenções (SILVA; BRACHT, 2012; LUTZ et al., 2014). Nos parece que tal representação ainda se sustenta frente a alguns professores, à comunidade escolar e a alguns alunos, que veem exclusivamente na prática esportiva o objetivo da EFE.

A segunda categoria é o desinvestimento pedagógico (ou abandono do trabalho docente), caracterizado como pedagogia da sombra/professor que “rola a bola”, que também vem sofrendo críticas, já que reduz a EFE a administração do tempo, do espaço e do material disponíveis numa espécie de recreação, indicando um produto/resultado da cultura escolar, ou seja, dos saberes e práticas lá existentes (SILVA; BRACHT, 2012). Assim, aproximando a EFE de um *laissez-faire* e contribuindo à representação que os alunos e a comunidade escolar têm acerca da EFE descompromissada do projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, para Santini e Molina Neto (2005, p. 212), tal categoria é utilizada para se referir àqueles professores que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema”.

Machado *et al.* (2010) destacam que o termo “desinvestimento pedagógico” indica uma aproximação com a fase de desinvestimento identificado no período dos anos finais da

carreira do professor, conforme indicado por Huberman (2000), pois a atividade docente vai perdendo centralidade na vida do professor. Contudo, para os autores supracitados, como também para nós, entendemos o desinvestimento pedagógico discutido no campo da EFE como estado, e não como uma fase linear que acomete em geral professores em final de carreira. Ou seja, o professor durante sua carreira pode estar em condição de desinvestimento pedagógico numa determinada realidade por diversas razões, inclusive por dificuldades e impedimentos momentâneos.

Acerca da última categoria, Lutz *et al.* (2020), ao investigarem professores de escolas municipais, perceberam que parte da prática pedagógica por eles desenvolvida se aproximava dos preceitos construídos nas concepções do movimento renovador da EFE¹, indicando o esforço docente em aproximar a EFE das propostas pedagógicas da escola, construindo exemplos e possibilidades de ações inovadoras/renovadoras. A utilização de temas/conteúdos, tais como danças e frescobol, oportunizaram novas experiências aos alunos, somado a ações didático-metodológicas que potencializaram aprendizagens. Tratamos ações inovadoras como aquelas que se aproximam dos preceitos do movimento renovador, dos documentos oficiais e também indicam o compromisso do professor com o investimento pedagógico.

O investimento pedagógico se caracteriza diante da aplicação cujo objetivo é obter resultados positivos, enquanto o desinvestimento (pedagógico) e o abandono do trabalho docente indicam a ausência dessa aplicação, sem nenhuma pretensão de resultados. Assim, o professor comprometido com investimento pedagógico exerce atitudes de organização e de direcionamento do processo de ensino para obter resultados positivos no processo de ensino/aprendizagem. Fensterseifer e Silva (2011) apresentam características determinantes de investimento pedagógico em EFE como proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva sistematizada; envolvimento dos alunos nas aulas; conteúdos que representem diversidade da cultura corporal; avaliação articulada com os objetivos da EFE.

Apesar de alguns avanços, ainda há dificuldades em transferir todo o avanço epistemológico desenvolvido no campo acadêmico em práticas inovadoras/renovadoras no cotidiano das escolas brasileiras, que potencializem o investimento pedagógico. Os professores encontram resistências e objeções para transformar a prática, mesmo que aparentemente conheçam os preceitos necessários para tal avanço. (SILVA; BRACHT, 2012;

¹ Essa denominação vem sendo utilizada por Resende (1992) para identificar um movimento de críticas e de proposições desenvolvidas no sentido de superar os tradicionais pressupostos conceituais e didático-pedagógicos que vinham hegemonicamente norteando o ensino-aprendizagem da educação física na escola (o biológico-funcional e o técnico-esportivo).

LUTZ *et al.* 2014). Talvez por isso, muitos terminem por se aproximar do desinvestimento pedagógico e do abandono docente.

Ainda na esteira dessa discussão, das possíveis categorias de práticas docentes/aulas (entendendo a dificuldade de classificar, categorizar e/ou “dar nomes” às práticas docentes), Oliveira e Daolio (2014) realizaram uma etnografia e investigaram a prática pedagógica de um professor numa escola municipal, classificando as aulas da seguinte forma: aulas diretivas eram aquelas em que o professor propunha a atividade e intervinha com os alunos; nas aulas de práticas livres o professor determinava uma tarefa e observava o andamento, ora de perto, ora de longe, emitindo dicas acerca de gestos; nas aulas livres o professor fornecia o material de Educação Física e apenas controlava o tempo de aula.

Assim, os autores supracitados perceberam que as aulas aconteciam de uma forma distante dos objetivos da EFE, e os alunos, em algum momento, sempre se distanciavam da proposta do professor, caracterizando o que os autores chamaram de “periferia” da quadra, sempre à margem daquilo que está acontecendo ou que deveria acontecer, uma vez que alguns não participavam de nenhuma atividade e outros não participavam de algumas atividades. Tal fato acontecia ora pelo desinteresse dos alunos pela atividade (conteúdo), ora pela forma como era desenvolvida (método).

Merece destaque a última categoria/modelo de aula observada por Oliveira e Daolio (2014), conforme supracitado, na medida em que o professor apenas intervinha em caso de violência, e o que o futebol fora o esporte/atividade exclusiva dessas aulas livres, cujo tempo era dividido por futebol masculino e futebol feminino. Enquanto um grupo aguardava sua vez, os alunos conversavam, ouviam música e jogavam futebol ao redor da quadra.

Spolaor e Nunes (2020) perceberam, ao analisar a prática pedagógica numa escola, que o “rola a bola” era uma pedagogia instituída na EFE, e que a professora justificou tal ação devido às condições materiais e físicas da escola, ao fato de que a turma (recém-assumida pela professora) já utilizava essa prática em momentos anteriores (possivelmente com outros professores), e que enfrentar os alunos para mudar a prática pedagógica geraria conflitos que poderiam indicar a baixa legitimidade da professora diante da possível relação de força com os alunos. O professor é impotente para enfrentar os problemas da escola. Assim, um dos fenômenos que chama a atenção é que muitos professores resumem sua ação a observar os alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente. (MACHADO *et al.*, 2010).

Dando continuidade à nossa discussão, Rocha e Daolio (2014) observaram a prática pedagógica de uma professora numa escola pública durante dois bimestres, diante da necessidade de implementação da proposta curricular estadual: havia uma provável “tensão” entre as práticas existentes na escola e a implementação do “novo” (pela professora) em adequação à orientação curricular. Os temas/conteúdos selecionados foram capoeira, *hip-hop*, *streetdance* e futebol de campo, indicando a diversidade de temas da cultura corporal. No estudo, nos chamou atenção o fato de a professora reservar ao final das aulas atividades não compreendidas nas orientações curriculares, numa ação denominada por ela de Momento de Livre Escolha das Atividades (MLEA). Destacamos que o objeto de estudo fora a prática pedagógica, e não o MLEA (embora este tenha sido observado como parte dela, foi limitado a uma breve apresentação).

A dificuldade em envolver os alunos nas atividades de capoeira e *hip-hop*, por exemplo, justificavam a concessão do MLEA pela professora. Para ela, os momentos livres no final da aula faziam com que os alunos que não tivessem participação ativa na primeira parte da aula, talvez por não gostar do conteúdo (já que alguns rejeitavam a participação), tivessem prática mais ativa ao final da aula. Além disso, era uma forma, segundo ela, de realizarem atividades que gostassem, não apenas aquelas propostas pelo currículo ou “impostas” pela professora, além de contribuir para a autonomia deles (ROCHA; DAOLIO, 2014).

Para nós, diante da interpretação do relato da professora, além de uma aparente estratégia pedagógica, pode parecer também uma espécie de compensação diante do possível não atendimento às atividades que os alunos mais gostam (ou acreditavam que iriam realizar nas aulas), ou premiação concedida pela professora pelo fato de os alunos terem realizado as atividades proposta por ela.

Segundo os autores, esse tempo ao final da aula durava entre 20 a 40 minutos, não tinha relação direta com o tema da aula e as atividades eram quase sempre futsal (praticado pelos meninos na única quadra disponível), tênis de mesa, voleibol (praticado predominantemente pelas meninas numa área descoberta, fora da quadra e sem rede) e jogo de dama. Para os autores, o tempo destinado pela professora ao final da aula foi uma estratégia pedagógica. Ao nos debruçarmos sobre a leitura do estudo dos autores, tal aspecto (fornecer esse tempo ao final da aula) não nos parece que recebeu grande destaque durante a discussão contida no texto.

Diante do percurso histórico da EFE, sabemos que a representação que os alunos têm das aulas por vezes pode se aproximar da prática exclusiva de esporte, sobretudo o futebol (BRACHT, 2011). Soma-se a isso a percepção de que as aulas de EFE são espaços do jogo

pelo jogo, indicando uma aproximação ao “rola a bola”, ao ensino dos esportes como conteúdo hegemônico ou ao momento livre para escolha da atividade ao final da aula, tal como observado por Lutz (2015); Rocha e Daolio (2014) Sendo assim, pode residir assim um motivo para não aceitação das atividades propostas pelo professor e não participação nas aulas/atividades. Se a experiência anterior da EFE sempre indicou uma prática livre de atividades, qualquer esforço docente na construção de um currículo alinhado às propostas produzidas no campo acadêmico e as contidas nos documentos oficiais tende a gerar “tensão” entre professores, alunos e comunidade escolar (LUTZ *et al.*, 2014). Não é fácil alterar um cenário já instalado.

Acerca da não participação dos alunos nas aulas ou nas atividades propostas, sabemos que não é um fenômeno novo. Já na década de 1990, Gambini (1995) denunciava que as dispensas das aulas de EFE (no antigo segundo grau) estavam aumentando significativamente, pois pareciam não atender aos anseios dos alunos. O autor percebeu durante o estudo que 40% dos alunos sugeriram que as aulas fossem mais variadas, e não se prendessem a apenas um conteúdo, quase sempre o futebol e/ou o esporte de forma competitiva e em busca do rendimento. Sabemos com isso, que aqueles que não possuem um repertório motor-esportivo apurado tendem a não ser incluídos ou escolhidos para o jogo, ser ridicularizados e/ou exercer a autoexclusão, tornando-se espectadores das aulas.

Cenário parecido foi encontrado por Soares *et al.* (2008) constataram que 35,5% dos alunos de uma turma assumiram o papel de espectadores, optando por não participar. Já Machado *et al.* (2010) que, ao investigarem a intervenção de um professor, perceberam que muitos alunos escolhiam não participar de atividade alguma e passavam toda a aula conversando com colegas ou realizando tarefas de outras disciplinas, já que as atividades de aula se assemelhavam à prática livre que ocorria no recreio ou em horas vagas.

Já Ferreira, Graebner e Matias (2014), ao investigarem a satisfação de alunos do ensino médio em relação às aulas de EFE, perceberam que 20% da amostra, em torno de 80 alunos, não participavam das aulas. Em relação apenas às meninas, o número de não participantes alcançou 30%. Mariano *et al.* (2017) perceberam ao entrevistarem alunos do Ensino Médio que 57% não participavam das aulas, associando a não-motivação aos conteúdos repetitivos e a exclusão de alguns jogos por serem pouco habilidosos. Diante da não participação, preferem estudar, ouvir música ou conversar com os amigos.

Diante de todo esse cenário de análise e compreensão do cotidiano da EFE apresentado até aqui, classificar ou categorizar modelos/formas de aula/prática pedagógica não parece fácil, sobretudo diante da diversidade de possibilidades de aulas de EFE, conforme

abordamos nos estudos citados até aqui. Nos deparamos com a possibilidade de uma alquimia de modelos/formas de práticas pedagógicas, o que dificulta determinar limites para classificar esta ou aquela. O cotidiano escolar, a prática docente e os saberes são dinâmicos. Contudo, na tentativa de esclarecer e analisar a prática pedagógica da EFE, faremos um esforço em tecer algumas análises e considerações acerca das proposições dos autores/estudos supracitados.

Para nós, inicialmente, é preciso esclarecer a diferença entre o fenômeno da aula livre/“rola a bola” e o fenômeno do momento de livre escolha de atividade (MLEA), este último descrito por Rocha e Daolio (2014), que (diante de semelhanças) Lutz, Triani e Telles denominaram de “Tempo Livre” (TL)². O primeiro faz referência à prática do “rola a bola” durante todo o tempo de aula, considerado abandono do trabalho docente e desinvestimento pedagógico; é a possível omissão do professor e desistência em realizar intervenções que aproximem a EFE aos objetivos escolares. Diante da ausência de prática pedagógica e apenas na busca de ocupar o tempo de aula na administração do material e do espaço, é possível classificar como não aula. (MACHADO *et al.*, 2010; SILVA; BRACHT, 2012), conforme discutimos até o momento neste estudo. Contudo, vale a pena destacar que por ser um fenômeno complexo, nem sempre a responsabilidade deve ser atribuída (exclusivamente) ao professor.

Já acerca do segundo fenômeno, o TL, trata-se de, a partir do total de tempo de duração da aula, destinar um “tempo livre” para os alunos (que usualmente ocorre) ao final da aula durante aproximadamente 20 a 40 minutos (ROCHA; DAOLIO, 2014; LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021). Nesse sentido, enquanto o primeiro fenômeno indica que o professor abre mão de desenvolver uma aula (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2009), o segundo pode se caracterizar como uma estratégia docente, um elemento do cotidiano e um produto das relações entre os agentes.

Pois de acordo com a investigação de Lutz, Triani e Telles (2021), pode indicar também, dentre outras possibilidades, uma concessão do professor e/ou um sistema de gratificação ou de recompensa que é garantido aos alunos caso “aceitem” participar da aula proposta pelo professor (possivelmente com um conteúdo/tema diferente daquele usualmente

² Apesar de o termo “Tempo Livre” ser utilizado de forma abrangente pelos estudiosos do Lazer, optamos por “pegar emprestado” para a Educação Física escolar. Durante minha intervenção docente ao longo dos anos, apesar de não recordar o tempo e o lugar onde surgiu, sei que esta expressão “Tempo Livre” era utilizada de forma recorrente pelos alunos para se referir ao momento de atividades (e inatividade) livres no final das aulas. Portanto, por ser produto do cotidiano escolar, me parece um termo extremamente apropriado para se referir a este momento (e também a este fenômeno) que parece ocorrer em algumas aulas de EFE. Este termo já fora utilizado por nós no estudo publicado em 2021 (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021); e se assemelha ao Momento de Livre Escolha de Atividade (MLEA) descrito por Rocha e Daolio (2014), mas preliminarmente se diferencia do desinvestimento pedagógico de Silva e Bracht (2012).

praticado no TL) durante a primeira hora ou primeira hora e meia de aula, o que não nos parece distante daquele cenário encontrado nas aulas da professora investigada por Rocha e Daolio (2014), conforme citamos. Logo, pode parecer um acordo entre professor e aluno, uma espécie de combinado.

Portanto, para nós, é importante separar e tentar classificar esses dois fenômenos de forma clara, pois entendemos que os professores que se utilizam dessas práticas possuem intencionalidades diferentes. De um lado, pode ser que esteja a intenção de uma aula dividida (parte da aula há um esforço e compromisso docente na execução do planejamento da EFE, enquanto outra parte há a oferta do TL); por outro lado, está a não aula, o abandono docente.

Para compreender o que entendemos por aula (e por consequência também não aula), recorremos a González e Fensterseifer (2009) ao caracterizarem aula como: a) um fenômeno vivo; b) dotado de intencionalidade; c) cujas aprendizagens e/ou desenvolvimentos desejados são fundamentais para todos os alunos; d) que acontece quando desempenha seu papel no projeto pedagógico que articula o trabalho a médio e longo prazo; e) aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação do saber que se pretende que seus alunos construam e da capacidade que pretende que eles desenvolvam.

A partir desse ponto, vamos nos debruçar sobre o que chamamos de Tempo Livre (TL), fenômeno que Lutz, Triani e Telles (2021) encontraram presente ao investigar a intervenção de cinco professores de EFE em escolas municipais do Rio de Janeiro, e que nos serve como um ponto de partida, somado aos estudos supracitados, para destinar nossos esforços na interpretação desse fenômeno complexo e pouco investigado.

Tal fenômeno (TL, MLEA ou qualquer outra classificação a este momento e característica de aula) não é amplamente investigado, apresentado e discutido no campo acadêmico da EFE. Por vezes, surge como um aspecto secundário da investigação de práticas de professores, que por não ser o objeto principal de investigação, configuram uma espécie de apêndice desses estudos, sem maiores investigações ou discussões.

Apesar disso, para os autores, o TL fora um fenômeno recorrente nas aulas e que despertou nosso interesse de investigação e discussão, na medida em que se manifestou como parte das aulas, produto do cotidiano escolar e com baixa incidência de discussão na literatura (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021). Do total de vinte aulas (de cinco professores – quatro aulas de cada professor) observadas e registradas por meio de áudio gravado e ficha de observação sistemática em turmas dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental, de cinco escolas diferentes, os autores perceberam que o TL ocorreu em 16 aulas, todas aconteciam na quadra, com tempo médio de 28 minutos, isto é, 28% da aula que durava 1 hora

e 40 minutos. Nas demais aulas, cujo TL não ocorreu, aconteceram na sala de aula, inviabilizando a prática esportiva ou do jogo. Isso pode indicar que o TL é presente no cotidiano daqueles professores sempre que utilizavam a quadra (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021).

Foi percebido no estudo de Lutz, Triani e Telles (2021), a partir da criação de categorias de análise, que existiam percepções e usos diferentes entre alunos e professores acerca do TL. Para os professores, o impacto do TL se mostrava como redução do tempo de aula; instrumento de controle e premiação para os alunos de acordo com as condutas deles; “pressão dos alunos” (de forma verbal) numa relação de força para que as atividades ou aulas cessassem e começasse o MP.

Os professores investigados, na maioria das aulas, conversavam com os alunos acerca do TL, sobretudo no início da aula, informando o encaminhamento da aula e que após as atividades prescritas ocorreria o TL. Em alguns casos, tal concessão estava condicionada a conduta adequada durante a aula, à participação nas atividades e até acerca da obrigatoriedade de uso do uniforme (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021).

Já para os alunos, era o momento de prática de jogos e esportes sem relação com o tema da aula (sobretudo o futsal pelos meninos) e a busca por outras ocupações fora da EFE (conversar, utilizar o celular, ir embora, estudar). Chamou a atenção o fato de alguns alunos insistirem pelo início do TL, relatando que não gostavam de dançar e perguntando que horas começaria a aula de EFE (ou seja, TL na quadra). Aqui está um exemplo do imaginário dos alunos acerca do que é EFE. A quadra era ocupada predominantemente pela maioria dos meninos que jogavam futsal (GONZALEZ *et al.*, 2013; LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021), enquanto diversos outros alunos e, sobretudo as alunas, se ocupavam de outras atividades; muitos utilizavam o tempo para conversar, ouvir música, pular corda ou jogar atividades fora da quadra (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021).

Há aproximadamente uma década, Gonzalez *et al.* (2013) investigaram o cotidiano escolar e perceberam que em todas as aulas de uma das professoras ocorria jogo de futsal nos últimos 20 minutos de aula, apesar de o tema/conteúdo ter sido voleibol; e que os alunos não exerciam pressão sobre a professora, pois já sabiam que seria uma prática garantida. Os pesquisadores entenderam que apesar do tempo concedido ao final da aula (que tomamos a liberdade de classificar como TL, grifo nosso), a professora detinha o controle da condução da aula (concedendo o TL ao final), enquanto outra professora, em muitas observações, apenas assistia os alunos jogarem durante todo o tempo de aula (algo próximo do “rola a bola” e/ou desinvestimento pedagógico). Destacamos o fato de autores do estudo não tentarem classificar

e/ou empenhar maiores esforços na discussão ou contextualização desse evento, pois entendemos que o possível TL não era o objeto central de investigação, mas um elemento que emergiu nas aulas.

Assim, embora concordemos com a expressão TL classificada por Lutz, Triani e Telles (2021), bem como com aquilo que Rocha e Daolio (2014) intitularam MLEA, acreditamos que essas expressões podem gerar um certo reducionismo. A primeira, TL, indica apenas “tempo”, rejeitando aparentemente o lugar, o espaço. A palavra “livre”, associada a TL pode nos levar a dois possíveis equívocos: o primeiro é nos aproximar da expressão TL utilizada nos estudos de lazer, por exemplo. Contudo, esse tempo dos alunos não é livre porque estão dentro da escola e num momento de aula, ir a aula é uma atribuição social. O segundo, por mais que possa parecer para os alunos que o TL o permita fazer qualquer coisa, não é verdade. Usualmente é necessário permanecer na escola e no espaço de aula, se limitando as condições e circunstâncias disponíveis. Por exemplo, o material, o tempo e o espaço para a prática de jogos/esportes são limitados.

A segunda expressão, MLEA, pode parecer se aproximar do reducionismo de que o aluno pode escolher a atividade que quiser, embora muitos não façam nenhuma atividade e outros tantos ficam sujeitos ao espaço e materiais disponíveis. Além disso, a presença marcante do futebol e do queimado nesse momento da aula pode limitar a prática a apenas uma ou duas dessas opções, o que distancia assim a ideia de que se trata de uma livre escolha. As opções acerca de que fazer são limitadas.

Essas duas expressões, TL e MLEA, também se distanciam e desconsideram os possíveis e prováveis motivos pelas quais elas aconteçam nas aulas, por vezes se limitam a informar o leitor acerca de um espaço e tempo em que os alunos jogam ou praticam algumas atividades, por vezes escolhidas por eles, evidentemente. Há razões que justificam essas ações dos professores nas aulas que merecem ser investigadas para além dos estudos já disponíveis.

Portanto, acreditamos que a expressão Momento Pactual (MP) pode ser melhor representante desse fenômeno que estamos discutindo. A palavra momento se refere ao tempo e ao espaço, elementos da aula de EFE, não se reduzindo apenas ao tempo ou ao espaço. A palavra pactual nos remete a acordo, pacto e combinado, às relações no espaço social das aulas de EFE. Isso se justifica porque os poucos estudos acerca desse fenômeno em tela (conforme já citamos) indicam que há uma espécie de acordo, de combinado entre professores e alunos para que esse momento de atividades supostamente livres aconteça ao final da aula.

De um modo de geral, os alunos parecem esperar e/ou saber que esse momento (que agora denominamos de Momento Pactual – MP) vai acontecer, mas que para isso precisam

também cumprir as atividades propostas pelo professor e ter boa conduta (por exemplo), mas sempre num possível ambiente de tensão no espaço social. Esse espaço social, as aulas por exemplo, é local de relação social. Como nos mostra Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1990), é necessário manter a noção de que o sentido das ações pessoais não pertence ao sujeito que as perfaz, mas ao sistema de relações nas quais e pelas quais elas acontecem. Logo, é imperativo que a expressão utilizada para caracterizar o fenômeno de TL, MLEA ou MP se refira ao espaço de relações sociais, como acreditamos ser o caso da expressão MP, que adotaremos a partir de agora no presente estudo, sem refutar as demais expressões.

Sabemos que o prestígio que o esporte concede à EFE, inclusive a confundindo com ele, aliado aos significados que os alunos atribuem à EFE, às experiências em outras escolas/professores, à influência de outros espaços e instituições da cultura corporal, em especial dos esportes (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005) contribuem para ampliar a tensão na relação de força entre professor e aluno. Além disso, até certo ponto, contribuem também para naturalizar a concepção de que as aulas de EFE se aproximam da ideia do MP, momento de pouca (ou nenhuma intervenção) docente, com materiais disponíveis e liberdade para à prática (e não prática) do que os alunos desejarem.

Acreditamos que no imaginário dos alunos as aulas de EFE concedidas na perspectiva do “rola a bola” (da não aula), fato ainda comum, também contribuem e reforcem o desejo e a luta de alguns alunos pelo MP, acreditando que tal objeto caracteriza a EFE. Já, preliminarmente, é possível acreditar também que as atividades exercidas pelos alunos durante o MP podem ter semelhanças com as práticas das aulas livres, do “rola a bola”, embora sejam produtos de intervenções pedagógicas diferentes.

Assim, Spolaor e Nunes (2020) perceberam que no ato de rolar a bola a professora reforçou a legitimação de alguns alunos (grupos) para ocupar os espaços da quadra, bem como escolher as práticas que seriam realizadas e também contribuir com o processo de exclusão de outros grupos. Tais grupos, excluídos, não correspondiam àqueles valorizados pela cultura esportiva e pelo grupo dominante do espaço, isto é, os meninos que jogavam futebol na quadra. O esporte (futebol) podia quase tudo.

Retomando ao estudo de Lutz, Triani e Telles (2021), nos chama a atenção a relação professor e aluno, a negociação existente na construção do cotidiano. A pressão dos alunos, conforme descrito acima, pela concessão do MP e o fato de, possivelmente o professor sucumbir a esta pressão e ceder o MP merece destaque. Não sabemos se o MP é uma estratégia pedagógica adotada a fim de permitir que os alunos realizem as atividades que gostam (já que o prescrito pelo professor nem sempre agrada); ou uma forma de permitir a

atividade daqueles que estavam inativos ou pouco ativos momentos antes, tal como indicou a professora investigada por Rocha e Daolio (2014); ou então a perda de “força” do professor frente às pressões dos alunos. Evidente que indicamos a possibilidade de existirem outras possíveis circunstâncias ou características.

Além desses aspectos, ainda acerca dos dois estudos supracitados, o MP pode indicar também uma espécie de premiação à turma à medida em que realizaram parte da aula (aproximadamente 70% do tempo) de acordo com as atividades propostas pelo professor. Além disso, talvez seja também uma oportunidade concedida pelo professor para que os alunos realizem, de forma autônoma, aquilo que aprenderam e experimentaram nas aulas ou em outras aulas; talvez seja também uma divisão do tempo de aula entre proposta curricular/professor e a EFE que os alunos acreditam ser representativa, jogo pelo jogo, prática pela prática, *laissez-faire*, MP. As possibilidades são tantas, que é possível a existência de outros aspectos e fatores comuns a EFE e específicos de cada grupo que estejam envolvidos na negociação entre professor e aluno durante as aulas, que podem resultar no MP.

Assim, a relação professor e aluno e a negociação entre eles é sempre presente; tal como as práticas dos professores e as práticas dos alunos inseridos naquele determinado grupo. Assim, recorrer às proposições sociológicas de Pierre Bourdieu parece ser um caminho. Adotaremos como referencial teórico a Teoria do Campo, e por consequência as noções de campo, capital, *habitus*, *illusio*, violência simbólica e poder simbólico (BOURDIEU, 1983).

É possível afirmar que em todo campo³ (campo social, espaço social) a disputa pelo poder é o elemento que pode gerar a tensão entre os agentes do campo que sempre buscam manter o *status quo* e os que tentam subvertê-lo. Todo campo vive uma disputa e um conflito entre aqueles agentes que o dominam e os demais, ou seja, entre os agentes que possuem o monopólio do capital⁴ específico de cada campo, por meio da violência simbólica contra os agentes que tem pretensão à dominação, tentando subverter a ordem (BOURDIEU, 1983.; THIRY-CHERQUES, 2006). Portanto, as estruturas de funcionamento de um campo nos permitem compreender o funcionamento de outros campos:

³ São microcosmos sociais com valores (capitais) e interesses específicos. O conceito se dedica à análise das estruturas objetivas dos diferentes campos, mas as estuda como resultado da incorporação das estruturas preexistentes. Os campos são mundos (artístico, político, religioso, científico, educacional). São autônomos no interior do mundo social. (BOURDIEU, 2004a; BOURDIEU, 2011; THIRY-CHERQUES, 2006)

⁴ Bourdieu chama de "capital" os interesses que estão em jogo no campo, significando bens econômicos, mas também o conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos etc). Os agentes do campo precisam de capital para ingressarem nele, para que assim inconscientemente possam utilizar estratégias que permitam conservar e/ou conquistar posições por meio de uma luta que é explícita e simbólica, colocando em jogo a reprodução da ordem contra a subversão da ordem que domina o campo. (BOURDIEU, 2004; THIRY-CHERQUES, 2006).

As transferências metódicas de modelos baseados na hipótese de que existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos, ao invés de funcionarem como simples metáforas orientadas por intenções retóricas de persuasão, tem uma eficácia heurística eminente, isto é, a que toda a tradição epistemológica reconhece à analogia (BOURDIEU, 1989, p.67).

Para Bourdieu (2004a), os campos são resultados de um processo de diferenciação social, da forma de ser; criando seu próprio objeto. Assim, como mundos sociais, os campos: político, religioso, educacional/escolar, artístico, da saúde, por exemplo, coexistem no macrocosmo, na conjuntura social. Por ser um espaço social, ou seja, uma estrutura de posições, todo campo pode ser dividido em regiões menores denominadas subcampos, se comportando da mesma forma que os campos; caracterizado pela luta dos agentes na tentativa de modificar a estrutura e alterar o princípio hierárquico.

Para além das lutas internas, o campo também sofre pressões externas. Eles se interpenetram, se relacionam. Por exemplo, o campo social e o campo educacional são diferentes, mas não são totalmente independentes. Do campo educacional (que é destinado à sua própria reprodução) surgem os trabalhadores, os agentes do campo social, que tem suas orientações particulares e vão influenciar tal campo. Os resultados das lutas externas (econômicas, sociais, políticas, educacionais e esportivas – por exemplo) pesam na relação das forças internas do campo/subcampo (BOURDIEU, 1983; THIRY-CHERQUES, 2006).

Para Bourdieu (1983), a autonomia de um campo é determinada pela quantidade e pela estrutura do capital dominante, pelo seu poder de refração, de resistência às pressões externas. Quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração. A refração de um campo limita as imposições externas a ponto delas se tornarem irreconhecíveis, ilegítimas para os agentes do campo.

Assim entendemos, ao menos preliminarmente, ser a EFE um subcampo do campo da educação/escolar e do campo da Educação Física/Esporte, que possui seus valores, objetos e interesses específicos configurados a partir das relações dos seus agentes sociais, dos indivíduos que dele participam. Ao mesmo tempo, está sujeito às influências dos demais campos (como o político, o econômico, o social, o religioso, o da saúde).

Todo campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele inseridos, quanto um “campo de lutas”, lugar onde os agentes agem e atuam conforme suas posições no campo (de forças), conservando ou transformando a estrutura do campo (BOURDIEU, 1983). Assim, todo campo detém uma *doxa*, um senso comum, e *nomos*, que são leis gerais que o governam. A *doxa* se refere a tudo aquilo que todos os agentes estão de

acordo, contempla o que é admitido como "sendo assim mesmo", isto é, os mecanismos de classificação; aquilo que interessa ou não. (BOURDIEU, 1989.; THIRY-CHERQUES, 2006).

Para Bourdieu (1984), a vida em sociedade é controlada pelos interesses específicos do campo. É regida por aquilo que vale ou não vale para os agentes, sobre as regras do jogo particular do campo, que forma o capital específico. Portanto, em cada campo há um interesse comum a todos os agentes, que está ligado ao funcionamento e sobrevivência do campo e às diversas formas de capital, que são os recursos que determinam as posições sociais (BOURDIEU, 1989).

Acreditamos diante da discussão proposta até aqui, que no subcampo⁵ da EFE, usualmente, o agente que luta pela manutenção da *ortodoxa (do status quo)* é o professor e o que busca subverte-la é o aluno, criando uma heterodoxa, emergindo assim uma *doxa* alternativa em relação a *doxa* primeira, caracterizando-os (alunos) como agentes que têm em comum o mesmo objetivo de disputa, como por exemplo, o tempo de aula, as atividades escolhidas, o conteúdo selecionado, os objetivos da aula, as decisões pedagógicas, a escolha do material, a divisão dos grupos e dos “times”, o espaço que será destinado a aula (sala de aula tradicional e/ou quadra/outros).

Bourdieu e Eagleton (1996) defendem que a *doxa* indica aquilo que é “natural” no campo, algo que já está socialmente garantido. Portanto, é “natural” no campo da educação que professor seja o agente detentor de capital cultural mais expressivo (e sua posição no campo), aquele que é legitimado pela sociedade, que tem conhecimento para ensinar e que possui recursos materiais e simbólicos (pertencentes aquele campo). Contudo, ainda assim é possível que os alunos, como agentes do campo, também exerçam força, lutas, para tentar conquistar recursos a movimentar o funcionamento, os valores, os princípios, as práticas etc.

Assim, o capital simbólico, isto é, o poder simbólico dos alunos (BOURDIEU, 1989), que manifestado como “pressão” para os que os professores interrompessem suas propostas e permitissem a prática do MP representa a relação de força entre os agentes do campo, aluno e professor. É decisivo para a compreensão das pressões que se fazem sentir nas lutas pelo poder, esteja ele onde ele estiver, o conceito de poder simbólico: “o poder simbólico é, com

⁵ A partir da noção de campo descrita por Bourdieu (1983) e diante da “fluidez” que tal noção representa para classificar os espaços sociais de relações em campo e/ou subcampo, entendemos que a EFE se configura como um subcampo. Assim, o subcampo da EFE apresenta-se como um microcosmo, um espaço social, que como qualquer outro, está sob influência de valores, crenças e práticas específicas do subcampo, mas também sofre influência do macrocosmo, de valores, crenças e práticas da conjuntura social (do macrocosmo) e de outros campos, sobretudo o campo da Educação e o campo da Educação Física/Esporto. Assim, todo campo pode ser dividido em regiões menores, os subcampos, que se comportam da mesma forma que os campos.

efeito, esse poder quase intangível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 07). O poder simbólico é representativo, é legítimo.

Sabe-se que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). Assim, as ações pedagógicas do professor podem ser compreendidas como violência simbólica em relação aos alunos; a escolha do conteúdo, do tema, dos objetivos, do espaço, do material, os procedimentos metodológicos. O currículo da EFE seria assim uma violência simbólica.

Nesse sentido, o arbitrário cultural imposto concede ao professor o poder de tomar as decisões (mas também é possível que seja feito em conjunto com os alunos para atingir objetivos do planejamento, minimizando assim a violência simbólica, mas sem eliminá-la) acerca do planejamento e execução das aulas, já aos alunos cabe compulsoriamente participar e cooperar; como acreditamos que ocorra na maioria esmagadora dos demais componentes curriculares (como matemática, língua portuguesa etc.) em que a variabilidade comportamental possivelmente é muito menor do que nas aulas de EFE, já que, de um modo geral, permanecem sentados nas cadeiras enquanto o professor fala ou escreve no quadro.

A relação de força entre alunos e professores dos demais componentes curriculares parece inexistente (ou pouco evidente) quanto aos objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino. Já na EFE, o arbitrário cultural imposto pelo professor se põe em rota de colisão com o arbitrário cultural da prática do desinvestimento pedagógico/“rola a bola” e do esporte (sobretudo o futebol) enquanto conteúdo hegemônico das aulas (PAULA; BAPTISTA, 2016), ações que historicamente compõem o subcampo da EFE (DARIDO; RANGEL, 2008) e contribuem, como já discutimos, para naturalizar o caráter recreativo e livre nas aulas. Alguns alunos estão prontos para jogar “uma pelada” e acreditam ser esse o caminho da EFE.

É importante destacar que as disputas dentro do campo escolar acontecem das mais variadas formas, nas mais diversas dimensões dentro da comunidade em que a escola está inserida. Em cada espaço dentro deste campo podemos perceber tensões que possuem suas próprias peculiaridades e idiosincrasias, ficando certo tipo de ações mais evidentes para aqueles que estão diretamente envolvidos nessas relações. As disputas muitas vezes invisíveis mostram as tensões que acontecem diariamente em todas as escolas.

Acerca da cultura escolar que também resulta das relações entre os agentes do campo, Faria *et al.* (2010) destacam que o contexto escolar, por meio das ações daqueles que lá o ocupa, forja a cultura particular que de certa forma estrutura as práticas geradas pelos agentes

escolares ao mesmo tempo em que é estruturada por elas. Assim, a maneira como a EFE é tratada pelos agentes da escola (daquele grupo) reflete a atuação do professor, que tem suas ações influenciadas pelo modo como os agentes escolares (inclusive alunos) tratam a disciplina. (SOUZA *et al.*, 2018).

As analogias em um campo escolar permitem perceber o que acontece em outro campo de outra escola. Disputas por mais tempo para o lanche, por espaço na quadra na hora do recreio, “matar aula”, distribuição de espaço dentro da sala de aula, transgredir horários de chegada e saída, tanto da escola quanto das disciplinas, podem exemplificar as tensões que acontecem e muitas vezes, se ignoradas, podem se transformar por exemplo em problemas de violência, baixo rendimento, problemas de relacionamento entre os funcionários e alunos. Portanto, pesquisas nas mais diversas áreas dentro da escola são sempre bem-vindas para avançar rumo a uma comunidade escolar mais eficiente e inclusiva.

Para Bourdieu (2004b), os campos, como são microcosmos sociais (espaços de relações sociais) dispõem de certa autonomia em relação ao macrocosmo, embora haja relação entre eles. Autonomia tal que varia de campo para campo, pois há campos mais autônomos e outros menos. Fato que depende das forças dos campos externos para gerar influência e da autonomia e resistência dos próprios campos. É essa relativa autonomia que permite que as leis internas dos campos ou subcampos possam ficar distantes do macrocosmo.

Nesse sentido, conhecer a origem das pressões externas e as formas sob as quais elas se exercem, além de conhecer as formas de resistências que caracterizam a autonomia, auxiliam na compreensão dos agentes sociais no campo. Conhecer as regras do jogo, os interesses, os recursos e as posições que determinam as ações é importante. Interpretar os “mecanismos que o microcosmo efetua para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas, descomplexifica o reconhecimento das situações que se dão dentro do campo” (BOURDIEU, 2004b. p. 21).

São essas relações de força no subcampo da EFE, que ocorrem entre professor e aluno e que podem ter como resultado o MP, que nos interessam; já que é um fenômeno existente em algumas escolas e intervenções docentes, mas quase inexistente nas produções do campo. Portanto, o MP pode ser produto do oferecimento de professores, uma estratégia pedagógica, o resultado da negociação entre professores e alunos, da pressão de alunos sobre os professores; e, quando presente, ocupa considerável tempo destinado à aula. Tal fenômeno pode indicar como ocorre a relação de força entre os agentes do subcampo, apontar os elementos da prática pedagógica do professor e contextualizar o cotidiano escolar. O MP pode ser um fenômeno pelo qual poderemos analisar e compreender as aulas de EFE.

Acerca dessa relação de força entre os agentes do subcampo durante as aulas, professor e aluno, há outro conceito fundamental de Bourdieu, o *habitus*, que se entrelaça junto a Teoria do Campo e ao conceito de capital, representando 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. Funciona como esquema de ação, de percepção, de reflexão (BOURDIEU, 1983).

Portanto, *habitus* não é um sistema de disposições gerado no passado e carregado por toda a vida dos sujeitos de forma inalterada; ele é gerado no passado, mas é sempre modificado, é reconstruído à medida que ocorrem as diferentes formas de socialização dos sujeitos. (BOURDIEU, 1983). Com isso, “O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, 1992, p. 108).

“Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um *habitus* gerador (disposições adquiridas pela experiência social) que variam no tempo e no espaço” (BOURDIEU, 2004b. p. 19). Assim, Bourdieu (1983) nos mostra que o *habitus* é uma “interiorização do exterior”, é o modo sob o qual a sociedade está depositada nos sujeitos, sob a forma de disposições duráveis, e que as guiam nas suas respostas às solicitações do meio social, ele produz as práticas dos agentes. Produto de uma aprendizagem e de um processo do qual já não temos mais consciência, e que se expressa por uma atitude “natural” de nos conduzirmos em um determinado meio. Não é uma característica ou aptidão natural, é social, adquirido, construído. É durável, mas não é estático ou eterno.

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).

Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo (BOURDIEU, 2011). O *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social vivida pelo agente, enquanto o campo é a exteriorização do *habitus* dos agentes daquele campo (VANDENBERGHE, 1999). Designam um condicionamento, os princípios de uma determinada ação.

Portanto, o *habitus* é representado e representante da interiorização da objetividade social que gera uma exteriorização da interioridade; não só está inscrito no indivíduo, como o indivíduo se situa em um determinado campo (espaço social) que circunscreve um *habitus* específico (BOURDIEU, 2001; THIRY-CHERQUES, 2006).

Para Bourdieu (1989. p.119), “o *habitus* é a adquirido por aprendizagem explícita ou implícita, e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente conformes aos interesses dos seus autores, sem terem sido concebidas para tal”. São os vetores de uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante, à medida que sustentam e dão sentido ao funcionamento (BOURDIEU, 1983).

É sob a forma do *habitus* que a (nossa, mas não só nossa) história se insere em nosso corpo e em nosso pensamento, tanto no estado objetivado (conhecimentos, teorias etc), quanto no estado incorporado, sempre sob forma de disposições. É partir daí que podemos identificar e prever “as coisas que se fazem” e as “coisas que não se fazem” em determinado campo; o que é permitido e o que é proibido. O que as regras permitem, ou não permitem. O *habitus* é tanto individual quanto coletivo (BOURDIEU, 1987; THIRY-CHERQUES, 2006).

Para Bourdieu (1996), as ações dos agentes sociais (nas aulas, professores e alunos, por exemplo) são resultados de um encontro entre *habitus* e um campo, e contém em si o conhecimento e o reconhecimento das “regras do jogo” de um determinado campo. Os conceitos de *habitus* e campo atuam para gerar conhecimento que são “extraídos” da realidade social, e assim é científico. É fácil perceber porque *habitus* e campo são conceitos centrais para a ambição de Bourdieu em fundar uma ciência praxeológica, porque medeiam a relação entre sujeito, objeto e contexto (GRENFELL, 2018).

Assim, para Thiry-Cherques (2006 p. 31), estudioso das proposições de Bourdieu,

A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não conscientes, que se fundam no /*habitus*/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /*habitus*/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /*habitus*/.

Com origem em *ludus* (jogo), a noção de *Illusio* proposta na teoria de Bourdieu poderia significar estar no jogo, jogar, levar o jogo a sério, preso pelo jogo. Também conhecida como interesse, a noção de *Illusio* merece ser destacada; pois pode ser entendida como uma motivação inerente a todo agente dotado de um *habitus* e em determinado campo. Aquilo que está em jogo em determinado campo gera interesse, que é condição de seu

funcionamento. São os interesses, as motivações, as possíveis conquistas dos agentes do campo que atuam para manutenção do funcionamento dele e das posições daqueles que o compõem (SETTON, 2002; BOURDIEU, 2004a).

Portanto, a noção de *Illusio* está umbilicalmente ligada a Teoria do Campo (aos conceitos de *habitus* e campo) e nos ajuda a compreender os fenômenos sociais, destino central das obras de Bourdieu. Os agentes jogam segundo as regras do jogo e suas posições nesse jogo, tendo seus interesses e motivações em razão da percepção de estar no jogo e perceber que vale a pena jogar. *Illusio* é dar valor a esse jogo social e perceber que o que se passa nele é fundamental para os envolvidos, que lutam para perseguir os alvos (os troféus, os espaços, os capitais, os prêmios) que estão em disputa e são objetos que merecem ser conquistados naquele campo. “Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 1996, p.139).

Perrenoud (1997) se apropria do conceito de *habitus* e o entende como condutor das ações e práticas dos professores, associando-o ao fazer cotidiano dos professores denominando-o de *habitus* profissional (professoral no caso dos professores, do campo da educação). Tal conceito, *habitus* professoral, se refere às rotinas construídas pelos professores ao longo dos anos de seu percurso profissional, que são utilizadas (muitas vezes) de forma inconsciente nos momentos em que julga ser oportuno.

Assim, as escolhas metodológicas e teóricas relacionados ao processo de ensino, às práticas pedagógicas docentes, os princípios, os valores e as formas de agir, por exemplo, são evidenciadas pelo *habitus* professoral, que indica os esquemas de pensamento e de ação instaurados no espaço escolar e que foram incorporados pelos professores, tanto de maneira consciente quanto (ao mesmo tempo) de forma inconsciente (SILVA, 2005).

Portanto, o *habitus* professoral é composto por: a) rotinas (que o professor desenvolve ao longo de anos de trabalho); b) momentos oportunos (em que a utilização de saberes e representações explícitas são capazes de dirigir uma ação); c) ação racional (uso de conhecimentos em situações de urgência, de forma racional e aliada ao raciocínio rápido); d) improvisação regrada (parte imprevista naquilo planejado, é o agir na urgência) (PERRENOUD *et al.*, 2001).

É um conjunto de esquemas de pensamento e ação que estruturam a prática docente, que pode sofrer modificações ao longo do tempo em razão do grupo ao qual o professor faz parte, o espaço de sua atuação docente ou alterações na própria sociedade. Se o professor

adquire um *habitus* professoral logo no início de sua atuação docente, é possível que alterações ocorram ao longo de sua jornada, com algumas transformações e outras conservações. Disposições podem ser alteradas e/ou mantidas, de acordo com a prática social inserida, tal como vimos nas proposições de Bourdieu.

Nos estudos de Tardif (2014), destaca-se a valorização da pluralidade do saber docente, com especial importância aos saberes oriundos da experiência, que são saberes profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Dentre os saberes, o autor indica os saberes experienciais, que são aqueles que surgem da experiência e do cotidiano docente, e ali são validados, incorporando a experiência sob a forma de *habitus* (que é coletivo e individual) e de saber-fazer.

O cotidiano da intervenção dos professores de EFE (a relação de força com os sujeitos do subcampo - dentre eles os alunos - e a construção de saberes) contribui para formar o *habitus* profissional, o *habitus* professoral. Assim, compreender a realidade social em que os agentes estão inseridos, as regras do jogo e o que está em disputa é primordial para realizarmos compreensões acerca das práticas pedagógicas escolares.

Percebemos que Basei e Bendrath (2016) ao analisarem o *habitus* dos professores de EFE com relação ao seu desenvolvimento profissional, identificaram que eles compartilham uma espécie de *habitus* de classe, pois já existe o consenso sobre muitas concepções, atitudes, ações, valores e crenças incorporados pelos docentes ao longo do tempo. Assim, “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”. (p. 326)

Com a ajuda de Bourdieu (2004a), vemos que o passo essencial de uma "teoria da prática" consiste em se perguntar: por que se pensa e se age desta maneira (naquele determinado campo)? Que consiste em "classificar os agentes classificadores", em "objetivizar o sujeito que é objetivizante". Contra uma teoria do sujeito e contra uma teoria do mundo como representação coletiva, Bourdieu rompe com qualquer possibilidade de pensarmos o sujeito fora do mundo e o mundo sem o sujeito; assim, pretende teorizar o mundo social tal como ele é. São as ações dos sujeitos nas práticas sociais que nos interessam.

Diante desses entendimentos, corroboramos com Telles (2009) quando assinala que a conservação do *status quo* caracteriza-se como um dos índices mais seguros da constituição de um campo principalmente enquanto for interessante para os dominantes. Assim, o MP pode ser entendido, sob a ótica de Bourdieu e Passeron (1982) como elemento do *habitus* presente no subcampo da EFE? Elemento que decorre da negociação, da relação de força e de

poder entre professor e aluno no campo; tanto da oferta do professor para premiar ou compensar a turma por realizar a aula quanto da pressão do aluno para realizar a atividade (ou inatividade) que quiser? Ainda, seria o MP um acordo que, de certa forma, atende aos anseios do professor e dos alunos?

Recorremos a Bourdieu (2004a) e a noção de estratégia para nos auxiliar, que para ele (a estratégia) visa se apropriar das práticas inconscientes como resultados do *habitus* moldado a partir de uma determinada necessidade social. Assim, as estratégias dos agentes são ações práticas a partir do estímulo de uma determinada situação e, são inconscientes porque se ajustam às necessidades impostas por tal configuração social, ao funcionamento do jogo. Ele defende que não são totalmente inconscientes, sem reflexão, mas produto da conjuntura (um encontro entre um *habitus* e um campo) (SETTON, 2002). São práticas necessárias e incorporadas pelos agentes daquele campo.

Entendemos, ao analisar o MP, que umas das possibilidades é a de que os alunos procuram defender a utilização desse momento ou aula livre por todo o tempo de aula (ou parte dela), ao mesmo tempo em que o professor defende a execução do planejamento prévio (durante toda a aula ou parte dela), que vimos ocorrer em aproximadamente 70% do tempo das aulas no estudo de Lutz, Triani e Telles (2021). Contudo, é possível também inferir que diante das relações de poder entre os agentes e circunstâncias do campo, dividir a aula entre planejamento e MP possa ser um recurso, uma prática (ou uma estratégia) utilizada pelo professor que represente o coletivo daqueles grupos investigados. Seria assim um elemento constitutivo do *habitus* profissional de alguns professores?

Betti *et al.* (2011) apontam algumas direções para que as investigações em EFE se tornem mais significativas, dentre as quais destacamos que o foco na didática é estratégico, pois permite associar os temas das pesquisas em direção às ações pedagógicas concretas, encontrar equívocos e ações valiosas no processo de ensino e aprendizagem; além de compreender o cotidiano escolar, a formação das práticas e as relações sociais existentes nesses espaços.

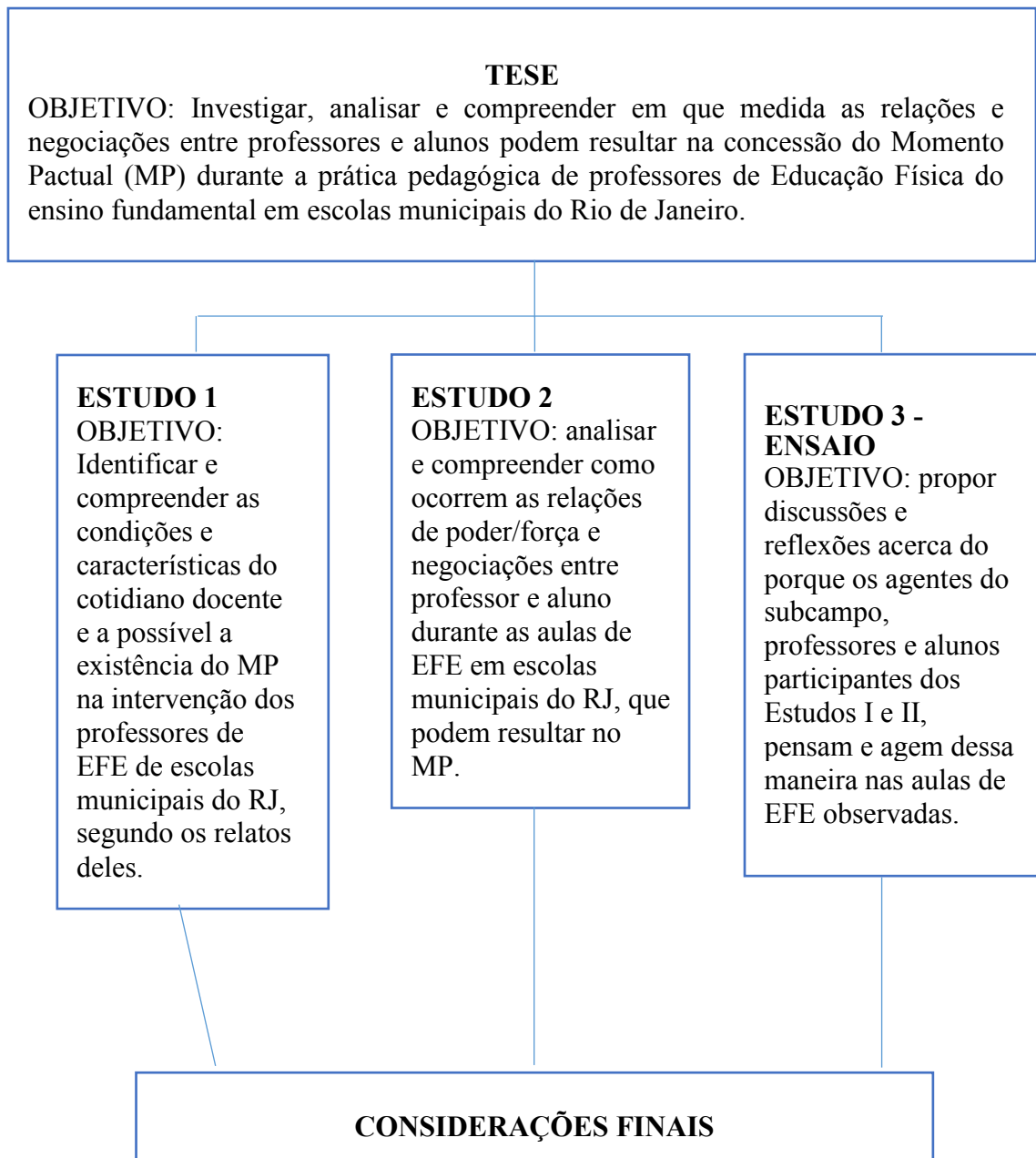
Diante do cenário construído até aqui, enquadraremos este estudo em uma pesquisa em educação, como nos apontam Betti *et al.* (2011), que tem como objetivo investigar, analisar e compreender em que medida as relações e negociações entre professores e alunos podem resultar na concessão do MP durante a prática pedagógica de professores de Educação Física do Ensino Fundamental em escolas municipais do Rio de Janeiro, tornando-o parte integrante das aulas. Como objetivos específicos: I) identificar e compreender as condições e características do cotidiano docente; II) identificar a existência do MP na intervenção dos

professores; III) investigar se as negociações e relações de poder entre professor e aluno resultam na existência do MP; IV) analisar e compreender como ocorrem as relações de poder/força e negociações entre professor e aluno; V) discutir e expor porque os professores e alunos pensam e agem de tal maneira.

O desenho da presente tese configura-se diante do modelo escandinavo, também denominado modelo de tese *multipaper* (BAUER; GASKELL, 2003), em que cada estudo tem seu próprio objetivo, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões. Nesse sentido, este projeto se estrutura por meio de três estudos (sendo um deles um ensaio), além das considerações finais.

Cada uma das partes da presente tese, com exceção das considerações finais, terá o seu objetivo, que é corresponde aos objetivos específicos que compõe a tese. Tal sinergia entre os estudos confere à tese maior harmonia. Apesar de únicos e individuais, eles correspondem as características da totalidade da pesquisa. Portanto, os estudos se apresentam da seguinte maneira com seus respectivos objetivos:

Figura 1 - Diagrama da Tese



REFERÊNCIAS

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A. *Habitus e habitus* de classe: analogias com o desenvolvimento profissional dos professores de educação física. *Acta Scientiarum Education* (online), v. 38, p. 319-327, 2016.

BAUER, M; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.T. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.25, n. esp. 105, p.105-15, dez. 2011.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004b.

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

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação* Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu avec Lœic Wacquant; réponses*. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRACHT, V. *A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. *Salto para o Futuro*, v. 21, n. 11, p. 14-20, 2011.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FARIA, B. A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. da S.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na Educação Física: O que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora para la EF y el Deporte*, v. 1, n. 12, p. 11-28, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E., SILVA, M. A. Ensaando o "novo" em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, p. 119-134, 2011.

FERREIRA, L. S. F.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física do Ensino Médio. *Pensar a prática*, v. 17, n. 3, p. 734-750, 2014.

GAMBINI, W. J. J. Motivos da desistência em aulas de Educação Física no segundo grau. Rio Claro: UNESP. *Monografia de Graduação*, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: AMPas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; GLITZ, A. P.; RISTOW, R. W. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, v. 15, p. 01-12, 2013.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.

GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, v. 2, p. 31-61, 2000.

LUTZ, T.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. O tempo livre nas aulas de Educação Física: as estratégias de negociação entre professores e alunos. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 38, p. 131-140. 2021.

LUTZ, T.; TELLES, S. C. C.; CARVALHO, A. C. A influência do movimento em aulas de Educação Física no Rio de Janeiro. *Lecturas, Educacion Física y Deportes*, v. 37, n. 22, 2020.

LUTZ, T.; TELLES, S. C. C.; FERREIRA, M. S. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *Revista Salusvita*. Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, T. *A influência do movimento renovador em aulas de Educação Física em Escolas municipais do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, B.; MORAES, C., ALMEIDA U. & ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.129-147. 2010.

MALDONADO, D. T., FARIAS, U. de S., NOGUEIRA, V. A., SANTOS, A. R., MEIRELES, B. F., MOREIRA, V. S. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 22, n. 1, p. 77-92, jan./abr. 2018.

MARIANO, G. S.; MIRANDA, J. L. A.; METZNER, A. C. Fatores que levam ao desinteresse dos alunos do ensino médio em participar das aulas de educação física. *Revista Educação Física UNIFAFIBE*, Bebedouro, SP, v. 5, set. 2017.

OLIVEIRA, R.; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. *Pro-posições*, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014.

OLIVEIRA, A.B.; DA COSTA, L. P. CAMPO, *HABITUS* E CURRÍCULO: aproximações a partir das práticas corporais de praia. In: ANTUNES, Marcelo Moreira; Luiz Felipe Machado Pinto (org.). *Cultura, esporte e identidade: aproximações e diálogos com a Educação Física*. Curitiba : CRV, 2023. 190 p.

PAULA, W. M.; BAPTISTA, T. J. R. O esporte como conteúdo hegemônico das aulas de educação física em uma escola de Anápolis: um estudo de caso. *Kinesis*, v. 34, n. esp., p. 51-69, 2016.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). *Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. A. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROCHA, L. F. R.; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

SANTINI, J.; NETO, V. M. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SILVA, B. S.; SOUZA, N. C. F.; MARTINS, M. Z. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. *Rev Bras Ciênc Esporte*, v. 42, 2020, e2023.

SILVA, S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, v. 30, n. 1, 2012.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), São Paulo, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SOARES, A. J. *et al.* Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008 Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenc,ão de pedagogias? In: SILVA, A.M.; DAMIANI, I. R. (ed.). *Práticas corporais*. V. 1: gênese de um movimento investigativo em educação física. Florianópolis: Nauembru; 2005. p. 43-63.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investi mento e desinvesti mento pedagógico. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, jul. 2018.

SPOLAOR, G. C.; NUNES, M. L. F. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 623-637, dez. 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLES, S. C. C. Bourdieu e uma visão sobre os aspectos socioeconômicos do Esporte. In: MALINA, A.; CESARIO, S. *Esporte: fator de integração e inclusão social?* Campo Grande: UFMS, 2009.

THIRY - CHERQUES, H. R. T. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. RAP. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 40, p. 27, 2006.

VANDENBERGHE, F. "The real is relational"; an epistemological analysis of Pierre Bourdieu's generative structuralism. *Sociological Theory*, v. 17, n. 1, p. 32-67, mar. 1999.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan./abr. 2005.