
ANÁLISE DAS PRÁTICAS, TRANSFORMAÇÃO DO *HABITUS* E PROCESSOS REFLEXIVOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**ANALYSIS OF PRACTICES, HABITUS TRANSFORMATION AND REFLECTIVE PROCESSES IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION**Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹, Samuel de Souza Neto²¹Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.²Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, Brasil.

RESUMO

Objetivou-se investigar o desenvolvimento de processos reflexivos na Educação Física como forma de identificar e transformar práticas e saberes desenvolvidos no e pelo trabalho. Para isso, realizou-se um conjunto de procedimentos no campo da Análise das Práticas, envolvendo acompanhamento e gravação de aulas, seleção de episódios, apresentação e análise dos processos por meio da técnica de Autoconfrontação Simples e transcrição dos dados para análise. Participaram do estudo seis professores de Educação Física do Estado de São Paulo. Os resultados foram divididos em duas categorias: 1) Desvelando o *modus operandi*: possibilidades de transformação do *habitus* a partir da variação de proposições e da percepção das ações, com três subcategorias; 2) A criação de estratégias e a busca por formas de se reinventar ao longo da prática pedagógica, com duas subcategorias. Conclui-se que é fundamental tornar público os saberes circunscritos na prática, fomentando processos reflexivos para a compreensão e transformação do *habitus* no campo da formação e do desenvolvimento profissional na Educação Física.

Palavras-chave: Formação Profissional. Escolaridade. Educação Física e Treinamento. Docentes. Desenvolvimento de Pessoal.

ABSTRACT

The aim was to investigate the development of reflective processes among Physical Education teachers to identify and transform practices and knowledge developed in and through work. A set of Practice Analysis procedures was conducted using Simple Self-Confrontation with six teachers. The results were divided into categories: 1) Unveiling the *modus operandi*: possibilities for transforming the *habitus* through the variation of propositions and perception of actions, with three subcategories; 2) Creating strategies and seeking ways to reinvent oneself in pedagogical practice, with two subcategories. It is concluded that making circumscribed knowledge public is essential, promoting reflective processes for understanding and transforming the *habitus* in the field of teacher education and professional development in Physical Education.

Keywords: Professional Training. Educational Status. Physical Education and Training. Faculty. Staff Development.

Introdução

O presente estudo, desdobramento de uma tese de doutoramento¹, focaliza o campo educativo a partir da criação e desenvolvimento de formas de análise e reflexão sobre a prática pedagógica no campo escolar. Mais especificamente, analisou-se o desenvolvimento de estratégias ligadas ao campo denominado de “Análise das Práticas” dentro de um recorte específico, isto é, a prática pedagógica da Educação Física escolar.

A docência pode ser considerada uma atividade complexa, multifacetada, cuja natureza apresenta-se com características *sui generis*²⁻⁵. Sua singularidade, alicerça-se em certos fundamentos, uma vez que o ofício docente pode ser considerado uma profissão de interações humanas¹. Assim: “os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, fundamentada em duas necessidades: equidade do tratamento entre os diferentes envolvidos nas relações e o controle do grupo por meio de variadas estratégias”^{2,3,5}.

A complexidade do ensino pode ser representada pela exigência da mobilização de uma série de elementos para sua realização, os quais demandam um conjunto de saberes muitas vezes difíceis de serem explicitados, bem como a necessidade de agir em situações de urgência e em contextos permeados pela incerteza⁶.

Shulman⁷ é incisivo ao afirmar que o ensino é uma das mais complexas atividades já desenvolvidas. O autor ainda destaca:

[...]o ensino em sala de aula – particularmente nos níveis primário e secundário – é talvez a mais complexa, mais desafiante, e mais exigente, sutil, repleta de nuances e assustadora atividade que nossa espécie já inventou. De fato, quando eu comparo a complexidade do ensino com uma profissão muito mais altamente recompensadora, “a ação médica”, eu concluo que o único momento em que a medicina se aproxima um pouco da complexidade do cotidiano do ensino em sala de aula é em uma sala de emergência durante um desastre natural [...]. Quando 30 pacientes querem sua atenção ao mesmo tempo, apenas nesse momento você se aproxima da complexidade de uma classe regular em um dia normal^{7:383}.

Essa compreensão exige o desenvolvimento e a mobilização de saberes relacionados as dinâmicas profissionais. Como salienta Tardif⁴, esses saberes apresentam como características o fato de serem temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam as marcas do ser humano. Compreendê-los, pode contribuir com o processo de profissionalização. Assim, como ressaltam: a docência é um ofício feito de saberes⁸.

Tardif e Lessard² salientam que o trabalho docente é heterogêneo, uma vez que apresenta elementos de regulação, organização, rotinização e estruturação, denominados de “trabalho codificado” e também momentos mais ligados a improvisação, incerteza e imprevisibilidade, o “trabalho não codificado, ou flexível”. O professor não apresenta controle de todas as variáveis e nem domínio pleno de todas suas ações.

Para Schön⁹, as situações práticas no trabalho podem ser divididas em dois grupos. O primeiro compreende as “situações familiares” que envolvem programas capazes de serem resolvidos por meio de situações rotineiras, regras e procedimentos derivados do conhecimento profissional. O segundo conjunto envolve as denominadas “situações incomuns”, as quais abarcam problemas cuja resolução não é clara, abrangendo conflito de valores, dilemas e problemáticas que necessitam de reflexão e criticidade.

No caso do ensino, parte substancial do trabalho está relacionada com a mediação do conjunto de ações e procedimentos ora mais rotinizados, ora mais imprevisíveis. Nesse interim, sob um ponto de vista sociológico, segundo Gariglio³ o debate circunda entre duas perspectivas:

No plano da análise sociológica manifestam-se, atualmente, duas formas ou tendências de compreender a natureza e os processos de constituição dos saberes profissionais dos professores: uma, que os vê como rotinas, *habitus* ou esquemas de pensamento interiorizados, como disposições incorporadas; e outra, que toma os saberes como construção reflexiva, na qual os professores seriam capazes de explicar de maneira crítica e analítica o que fazem em seu trabalho na escola, porque o fazem e como o fazem^{3:29}.

De acordo com Gariglio³, ambas as perspectivas são influenciadas pelos estudos de Donald Schön e estão imbricadas pela caracterização de sua natureza *sui generis* e seus os processos de inteligibilidade, bem como nas capacidades de reflexão. Assim, nem sempre os saberes são verbalizados e racionalizados na ótica da coerência do discurso, isto é, nem sempre os professores conseguem verbalizar tudo que sabem, sendo dotados de coerência que é, antes de tudo, pragmática.

Desse modo, o conceito de *habitus*^{10,11} contribui com a compreensão sobre as ações profissionais dos professores. Trata-se, segundo Bourdieu^{11:60} da “gramática geradora das práticas”, a qual opera como elemento de incorporação do social, isto é, de “da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”. Em suma, parte substancial das ações profissionais na docência, envolvem modos de agir, *hexis* corporal, posturas, ações e atitudes que incorporam parte das representações sociais sobre o que é ser professor (como ele age e se

comporta), ao mesmo tempo em que permite compreender os trejeitos individuais sobre cada agente imerso no campo escolar¹².

Perrenoud¹³ recorre ao conceito de *habitus* para salientar que ele se constitui de esquemas de ação e pensamento que estrutura as disposições dos agentes no interior de um determinado campo, a exemplo dos professores. O *habitus* é alicerçado pelas disposições sociais incorporadas pelo indivíduo a partir de seu conjunto de capitais e sua posição no campo social. De acordo com Bourdieu¹¹:

[...] considerando o *habitus* como sistema subjetivo mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe e constituem a condição de toda objetivação e de toda a percepção, fundamos então a concertação objetiva das práticas e a unicidade da visão do mundo sobre a impessoalidade e a substituibilidade perfeita das práticas e das visões singulares^{11:79;80}.

O *habitus* de um determinado grupo social manifesta modos de ação que podem ser representados por meio do conceito de *modus operandi*, ou seja, um modo de agir relativamente estável e perene através de condutas determinadas, realizadas de modo automatizado, dotado de coerência pragmática. Segundo Bourdieu^{11:72} cada agente, quer tenha ou não consciência, reproduz sentidos objetivos “porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente, encerram uma ‘intenção objetiva’, como diz a escolástica, que ultrapassa sempre suas intenções conscientes”. Para o autor:

Para escapar ao realismo da estrutura, que hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário e suficiente ir do opus operantum ao *modus operandi*, da regularidade estática ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade^{11:60}.

O *modus operandi* é a manifestação do *habitus* dos agentes de um determinado grupo social por meio de suas condutas práticas, seguindo determinados padrões de comportamento, de procedimentos, de ações e práticas relativamente estáveis. É, portanto, resultado de esquemas estruturados e estruturantes que condicionam e orquestram consciente ou inconscientemente certos engendramentos de práticas. O grupo dos professores, desse modo, manifesta determinadas ações que o caracteriza como tal. Destarte, esse grupo apresenta certo *modus operandi* que deve ser entendido pelas instâncias formadoras, por ser a base do processo de compreensão, transformação e ressignificação das práticas. Cabe salientar que tem havido uma intensificação dos usos da teoria da prática e de conceitos advindos de Bourdieu no campo da Educação Física, como demonstra literatura recente sobre o tema¹⁴.

A compreensão do *modus operandi* e do *habitus* dos agentes inseridos no campo educativo exige estratégias que os compreendam como produtores de saberes, dotados de entendimentos específicos sobre seu trabalho. Nesse cenário, se torna fundamental a elucidação de estratégias formativas que permitam processos de compreensão do *habitus*.

Uma das estratégias pode ser descrita como Análise das Práticas (doravante AP). A AP, pode ser descrita como um conjunto de atividades organizadas para o desenvolvimento da prática por meio de reflexões oriundas do contexto de trabalho^{15,16}. Essas estratégias apresentam como principal desdobramento possibilitar transformações nas atuações profissionais. A AP contribui para o processo de profissionalização dos professores à medida que possibilita a reflexão sobre a prática profissional de forma mais ampla e sistemática¹⁷.

Uma das possibilidades ligadas a AP é a Autoconfrontação, procedimento analítico na qual o trabalhador é confrontado por um mediador com episódios advindos de sua própria prática, gravados em vídeo¹⁸. Essa técnica divide-se em duas: a Simples, quando o próprio participante analisa a si mesmo, e a Cruzada, quando dois participantes se analisam mutuamente. Para o presente estudo, realizamos procedimentos de Autoconfrontação Simples.

No campo da Educação Física Rufino, Benites e Souza Neto¹⁹ consideram que pouca atenção tem sido dada as formas de implementar estratégias relacionadas a AP, necessitando de uma ampliação nas investigações que possam alicerçar os fundamentos que contribuam para com os processos de reflexão sobre a prática. Godoi, Benites e Borges²⁰, por exemplo, ao analisar a utilização das técnicas de Autoconfrontação Simples e Cruzada em professores de Educação Física, concluem que tais métodos contribuem para a análise das práticas pelos próprios professores, assim como para seu desenvolvimento reflexivo e profissional.

Assim, o objetivo do presente estudo foi investigar o desenvolvimento de processos reflexivos de professores de Educação Física como forma de identificar e transformar práticas e saberes desenvolvidos no e pelo trabalho.

Métodos

O estudo apresenta abordagem qualitativa e natureza descritiva e interpretativa²¹⁻²³. Sendo assim, procurou-se compreender os fenômenos de forma contextual e processual.

Inicialmente houve o processo de seleção de participantes, o qual decorreu de um grupo de professores de Educação Física participantes de um processo de formação continuada e que consentiram com a realização da pesquisa. Foram selecionados seis professores atuantes na rede pública do Estado de São Paulo, sendo dois homens e quatro mulheres, com média de idade de 36 anos e 10 meses e média de tempo na docência na Educação Básica de 12 anos e 2 meses. Para isso, houve a consideração dos seguintes critérios de inclusão: serem professores de Educação Física em escolas públicas; serem efetivos em seu cargo, terem aceitado participar do estudo.

O primeiro procedimento foi a observação das aulas e gravação de episódios. A observação é uma técnica que permite a imersão em um contexto específico^{21,24}. Adotamos o delineamento de observações proposto por Gil²⁵. Embora não tivemos como intenção intervir diretamente na realidade observada, também não ficamos alheios a ela, considerando que um observador, mesmo em caráter não participante, acaba influenciando o contexto de observação. Foram observadas um conjunto de 30 aulas para cada professor para que houvesse tempo suficiente para imergir nas realidades laborais, totalizando-se 180 aulas observadas.

O segundo procedimento foi a realização de filmagens de algumas aulas, o que permitiu o registro em vídeo e áudio dos procedimentos. Esse registro serviu como fonte primária para a Autoconfrontação. O tempo de filmagem variou entre cinco a seis horas de gravações, as quais depois foram analisadas até chegar nos episódios utilizados nas etapas subsequentes.

Para Altet¹⁵, na AP, o uso de filmagem torna-se fundamental na produção de dados que permitam a compreensão da lógica vinculada aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, o desenvolvimento de saberes e competências nas práticas em situações gravadas podem ser realizados por meio de diferentes processos formativos.

De posse das gravações, fizemos a curadoria até culminar na seleção de episódios de ensino de cada participante. Como ressalta Altet¹⁶, um episódio é uma ação que deve apresentar um começo, um meio e um fim, sendo possível compreendê-lo em sua integralidade, o que pode acontecer em poucos segundos, até alguns minutos, dependendo da situação. Trata-se de captar momentos específicos os quais podem representar situações de rotina, algum incidente crítico que por ventura possa ter acontecido, ou alguma troca específica entre o docente e os alunos. Selecionamos um total de oito episódios para cada participante que representaram situações

específicas da seguinte forma: duas de momentos iniciais de aulas; duas de momentos finais de aulas; duas de momentos em que as aulas estavam acontecendo (em desenvolvimento); e duas de momentos em que aconteceram imprevistos ou situações inusitadas, totalizando-se 48 episódios analisados. O quadro 1 ilustra o detalhamento de cada episódio:

DOCENTE	EPISÓDIO 1	EPISÓDIO 2	EPISÓDIO 3	EPISÓDIO 4	EPISÓDIO 5	EPISÓDIO 6	EPISÓDIO 7	EPISÓDIO 8
P1	Na quadra, alunos em roda e em pé, professora junto com eles fazendo movimentos de alongamento. A professora solicita que os alunos se aproximem para ela dar algumas orientações de uma atividade de luta em duplas	Em sala, alunos sentados e professora na frente, em pé e com um caderno de anotações na mão, explicando como ela avaliou os trabalhos apresentados na aula anterior	Alunos em duplas, espalhados pela quadra, um de frente para o outro, fazendo movimentos com os dedos buscando encostar uns nos outros (esgrima sem implemento)	Sala de aula, professora em pé explicando atividade na lousa e alunos sentados em suas carteiras. Professora propõe uma atividade que deverá servir de revisão para a prova (quadra estava interditada)	Alunos em quadra, divididos em 2 times com coletes, cada equipe de um lado do espaço (estava chovendo no dia, mas a quadra apresentava cobertura)	Na quadra, alunos em roda e em pé, professora junto com eles explicando a atividade da pega-pega. Ela chamou de forma aleatória alguns alunos pelo nome e casando diferentes duplas para a atividade	Na sala de aula, alunos sentados, professora na frente. Ela relembrou a atividade solicitada em aula anterior sobre as manifestações culturais (hip hop, forró, axé)	Alunos na quadra, parte vendado e parte não vendado. Professora foi chamando pelo número da chamada as duplas uma a uma, sendo que em cada dupla um aluno estava vendado e o outro não, para conduzi-los pelo espaço.
P2	Na quadra, professor no centro do espaço e alunos enfileirados próximo ao alambrado e em pé. O professor explica a atividade a ser realizada (pique-bandeira)	Na quadra, professor no centro do espaço e alunos enfileirados. O professor seleciona alguns alunos para irem até próximo à ele e escolherem as pessoas para comporem os times na próxima atividade	Alunos no pátio, divididos em grupos fazendo a atividade sentados nas mesas disponíveis para isso. O professor passa pelos grupos perguntando como estava o andamento da atividade	Na quadra, professor no centro do espaço e alunos espalhados pelo espaço em grupos. Há caixas de papelão delimitando os espaços para se realizar as corridas (atividade da aula)	Em sala de aula, alunos sentados e professor na frente explicando o conteúdo de lutas. O professor começa por diferenciar lutas de brigas, apresentando a importância das regras para as lutas	Na quadra, atividade prática realizada com os alunos em grupo criando uma atividade sobre a capacidade física de velocidade. O professor apitou para que todos prestassem atenção em um grupos	Na quadra, alunos espalhados pelo espaço, professor no meio. Ele apitou, autorizando os alunos à correrem e saltarem as caixas de papelão e a corda usada de marcação, que já estava em uma altura considerável	No pátio, alunas estagiárias da universidade fazendo movimentos de dança (hip hop) com uma parte dos alunos da sala seguindo (exclusivo de meninas)
P3	Na sala de aula, alunos sentados em suas carteiras e professora na frente em pé, explicando a atividade. Ela estava com uma folha de papel colada no tronco demonstrando que esse seria o “escudo” que os alunos deveriam colocar para a atividade	No ginásio, alunos sentados na arquibancada e professora na frente fazendo uma explicação. Ela teve que pedir silêncio várias vezes e chamou a atenção de alguns alunos. A professora disse que separaria os alunos entre meninos e meninas, mas que não seria uma competição e sim para dividir as ações em duas atividades	No ginásio, aula prática de ginástica, alunos espalhados pelo espaço vivenciando rolamentos em colchonetes e professora caminhando entre eles corrigindo as ações. A professora foi conversar com um aluno com deficiência (que utiliza cadeira de rodas)	Alunos no pátio, desenvolvendo atividade de esgrima em dupla e professora coordenando as ações. Ela chama um menino e uma menina para se enfrentarem no meio do pátio, enquanto os demais assistem e torcem	Professora na sala de aula, com o computador aberto e alunos sentados no chão, próximo à ela. Ela começa explicando algumas características do jogo de voleibol a partir do vídeo didático que ela havia mostrado anteriormente	Em quadra, alunos divididos em duas filas, uma de meninas outra de meninos (estafeta). A fileira com as meninas estavam com arcos e a de meninos estavam com bolas. A professora estava no centro lançando os materiais para cima, demonstrando o que deveria ser feito	No anfiteatro, professora dividiu os alunos em 2 grupos, cada um do lado do espaço e ela no meio. A professora estava com o apito na mão e um conjunto de papéis no chão com informações de ginástica, conteúdo da aula	Na quadra, alunos espalhados pelo espaço e professora entre eles. A atividade no início da aula como aquecimento era um pega-pega com adaptações para se trabalhar movimentos de ginástica

P4	Na quadra, alunos espalhados pelo espaço, alguns posicionados para a vivência da atividade de “Base 4”. O professor deu o sinal para o início da atividade, que deveria ser feita chutando-se a bola de futebol	Na parte coberta ao lado da quadra no tatame, meninos sentados de um lado, meninas do outro e professor no meio. Explicação da atividade de rolamento na ginástica e questões de segurança, sobretudo no pescoço	Na quadra, grupo de meninas no meio do espaço e professor ao lado delas; - Atividade de ginástica, professor deu as instruções para a criação de um conjunto de movimentos (sequência de ginástica) que elas deveriam criar	Na parte coberta ao lado da quadra no tatame, um grupo de meninas junto com o professor fazendo uma atividade de ginástica (parada de cabeça) O professor explica como deve ser feito o movimento com auxílio dos colchonetes para não machucar	Na quadra, alunos espalhados pelo espaço e grupos mistos, rede de vôlei separando-os, professor no meio, explicando a atividade. Ele explicou a importância do rebater e como ele é utilizado em diferentes práticas	Na sala de aula, alunos sentados com os cadernos do aluno (currículo oficial) aberto e professor em pé próximo à lousa. Ele explicou algumas diferenças entre Ginástica Rítmica e Circo escrevendo uma tabela de diferenças na lousa	Na parte coberta ao lado da quadra as meninas cada uma com uma bola e o professor explicando movimentos de voleibol. O professor explicou a forma de saque por baixo, demonstrando com uma bola para que elas pudessem ver	Na quadra, alunos espalhados pelo espaço e grupos mistos, rede de vôlei separando-os, professor no meio, explicando a atividade. O professor explica sobre algumas regras do voleibol, tal como o número de toques possíveis
P5	Na quadra, alunos divididos em 2 grupos, cada um de um lado do espaço, jogando uma atividade adaptada de queimada. A professora estava no centro do espaço coordenando as ações	Na quadra, alunos divididos em pequenos grupos, com rede de vôlei no meio e outros grupos em roda mais distantes da quadra, com uma bola de vôlei para cada grupo. A professora estava caminhando por entre os grupos	Alunos em quadra, divididos em 2 grupos, cada um de um lado do espaço, próximo às linhas da quadra para a brincadeira de ‘jo ken po’ nas linhas (pedra, papel, tesoura). A professora estava próxima aos grupos observando a realização das ações	Na quadra, alunos divididos em 2 grupos, cada um de um lado da rede, jogando vôlei. A professora foi montando os times buscando equilibrar o número de jogadores e de meninas entre os times	Na quadra, alunos divididos em 2 grupos, jogando queimada. A professora propôs uma alteração no jogo, considerando a mão como ‘quente’, ou seja, passível de ser queimada (anteriormente estava como ‘fria’)	Na quadra, alunos em roda próximos ao círculo central e professora sentada junto com eles explicando o jogo de queimada. Ela perguntou para os alunos sobre o motivo de haver o ‘cemitério’ também na lateral e ouviu algumas explicações deles	Na quadra, alunos divididos em filas uma ao lado da outra, realizando uma atividade de estafeta em direção à um conjunto de cones colocados ao final do espaço estipulado pela professora. Ela propôs uma adaptação na atividade, pedindo para que os alunos contornassem os cones	Na quadra, alunos divididos em filas uma ao lado da outra, realizando uma atividade de estafeta com condução de bola nas mãos em direção à um conjunto de cones colocados ao final do espaço estipulado pela professora. Ela foi demonstrando o percurso com a ajuda de um aluno
P6	Na quadra, alunos divididos em 2 equipes, cada uma de um lado do espaço e separadas por coletes de cores diferentes. No meio da quadra havia diversas garrafas posicionadas. Cada time deveria derrubar as garrafas da equipe contrária, arremessando diferentes bolas do início de cada quadra	Na quadra, alunos sentados e divididos em 3 grupos. A professora foi passando por entre os grupos e distribuindo para cada um alguns coletes de cores diferentes. Após entregar os coletes ela separou cada um dos 3 grupos pelo espaço em 3 estações diferentes	Na quadra, alunos reunidos em roda em pé, juntos com a professora. Um aluno estava fora da roda e tinha o objetivo de entrar e pegar um aluno que estava dentro da roda. Os demais alunos e a professora deveriam evitar que o aluno de fora entrasse na roda, dando as mãos. A professora apitou o início da atividade	Na sala de televisão, alunos sentados espalhados pelo espaço no chão e a professora no centro explicando que cada aluno deveria ir até o centro do espaço, e arremessar virtualmente um dardo de acordo com o videogame, simulando todas as etapas, como corrida de aproximação, arremesso, etc.	Na quadra, alunos sentados em roda no centro do espaço e professora sentada junto com eles explicando a aula. Ela perguntou aos alunos o que eles haviam feito na aula anterior e alguns alunos falaram. A professora foi instigando-os a falarem mais sobre os procedimentos vivenciados	Na quadra, alunos espalhados pelo espaço e professora junto com eles próxima à caixa de som. Alunos caminhando e se, quando a professora apitou e chamou os alunos para perto de si. Ela deixou a música tocando e pediu para que os alunos dançassem ao ritmo proposto	Na quadra, alunos em pé em roda, junto com a professora. Ela disse que o objetivo seria que os alunos passassem um arco por cada um deles sem soltarem as mãos. A professora utilizou música durante a dinâmica	Na quadra, alunos de um lado do espaço e arcos do outro. A atividade consistia neles correrem até os arcos, porém havia menos arcos que alunos, de forma que alguns teriam que sair da atividade. Dois alunos entraram em um arco ao mesmo tempo e a professora foi até eles e propôs um par ou ímpar para ver quem ficaria e quem sairia do jogo

Quadro 1. Breve descrição detalhada de cada episódio gravado e analisado pelos participantes.

Fonte: Os autores.

Os episódios foram analisados por meio da técnica de Autoconfrontação Simples. Para Clot, Fäita, Fernandez e Scheller²⁶ existe uma série de possibilidades fundamentais desenvolvidas por meio das técnicas de Autoconfrontação, as quais vislumbram oferecer condições reflexivas pertinentes ao protagonismo dos trabalhadores nas análises de seu próprio trabalho. Os autores consideram que essa estratégia permite a compreensão da atividade e seus desdobramentos formativos.

Cada participante foi convidado a analisar suas cenas e descrevê-las por meio de livre associação, mediados pelo pesquisador. Tanto a descrição dos episódios quanto os diálogos foram gravados, transcritos e analisados por meio da Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin²⁷. Utilizou-se o software NVivo versão 12.0 para auxiliar nos procedimentos de análise dos dados.

Todos os procedimentos éticos foram adotados. O estudo foi aprovado pela instituição de origem dos autores com número CAAE: 34549014.400005465. Os participantes consentiram sua participação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e Discussão

Com base nas análises, chegou-se a duas categorias. A primeira, “Desvelando o *modus operandi*: possibilidades de transformação do *habitus* a partir da variação de proposições e da percepção das ações”, desmembrou-se em três subcategorias: “Estratégias reflexivas antes e depois da ação e o individualismo desse processo”; “Estratégias reflexivas durante a ação captadas e analisadas ao longo do processo”; e, “Desenvolvimento dos saberes da experiência e a ‘intuição’ durante a prática pedagógica”. A segunda, “A criação de estratégias e a busca por formas de se reinventar ao longo da prática pedagógica”, dividiu-se em duas subcategorias: “Criando e desenvolvendo estratégias como forma de solidificação do *modus operandi* da prática pedagógica”; e, “Busca pela inovação e diversificação de práticas como forma de reinvenção de si”.

Desvelando o *modus operandi*: possibilidades de transformação do *habitus* a partir da variação de proposições e da percepção das ações

Essa categoria se referiu as possibilidades elencadas pelos participantes concernentes a identificação da manifestação do *habitus* e de percepção das próprias ações, isto é, de desvelamento do *modus operandi* seguindo a fundamentação teórica adotada. Desmembram-se desse processo diferentes estratégias que representam formas de reflexão e identificação.

Estratégias reflexivas antes e depois da ação e o individualismo desse processo

Diversos autores têm apontado sobre a importância de processos reflexivos ao longo da prática pedagógica^{9;13}. Todavia, as rotinas de trabalho², a elevada carga horária de demandas, bem como a falta de momentos claros para a estruturação de dinâmicas reflexivas, muitas vezes inviabiliza tais condutas.

Nesse sentido, a Autoconfrontação Simples foi um momento importante no sentido de possibilitar a realização de processos sistemáticos de reflexão sobre a prática pedagógica, o que não era uma ação corriqueira segundo os participantes. Emergiu desse processo análises concernentes a explicações sobre os episódios que demonstraram que boa parte das reflexões sobre a prática acontecem tanto antes quanto depois das ações⁹. Essa perspectiva vai ao encontro da consideração de que o *habitus* dos professores está estruturado em formas de reflexão e planejamento sobre suas práticas, ainda que muitas vezes isso seja feito de forma não sistematizada.

Um exemplo que representa essa forma de reflexão se deu com a P3, ao relatar seu envolvimento com o trabalho, considerando que procura pensar sobre suas ações e agir de modo diferente. Tal processo se baseia em uma ação não sistematizada e individualizada, mas que tem como intenção o desenvolvimento de sua prática profissional:

Tem dia que você fica pensando e não é naquele momento que vem o negócio na cabeça... então às vezes esse tipo de atividade, se eu sei que amanhã eu vou trabalhar tal conteúdo com eles, às vezes eu estou em casa e estou pensando o que eu poderia fazer de diferente pra mudar um pouquinho, pra não ficar uma coisa tão cansativa e estimular mais eles, porque eu tenho muito esse negócio de ter que ver as crianças estimuladas, senão eu fico com uma inquietação. Eu quero mudar e depois eu fico refletindo sobre isso. Às vezes não vem na hora, mas depois eu fico pensando se deu errado, ou deu quase tudo errado ou o que deu errado, pra mudar pra uma próxima aula, ou pro ano que vem, mas eu penso bastante em momentos assim, pós-aula, pré-aula (P3).

A análise apresentada pela P3 ressalta seu processo individual de reflexão sobre a ação⁹. Tendo em vistas seu desenvolvimento profissional, essa participante, assim como os demais, sinalizou que busca pensar sobre suas ações individualmente, objetivando aprimorar a forma de desempenhar suas práticas. Esse processo de transformação do *habitus*¹¹ não é simples e requer esforços consideráveis. Segundo Perrenoud¹³ (p. 164): “uma prática reflexiva individual ou coletiva, ou aquela que ocorre no contexto de um grupo de análise das práticas, deve ajudar todos nós a tomarmos consciência da dificuldade de mudar sozinho”. À esteira dessa análise, esse processo reflexivo individual deveria também ser desenvolvido em dinâmicas interativas em grupo, por meio de culturas colaborativas^{28,29}. Nesse sentido, podemos compreender que o *modus operandi* dos participantes está relacionado de certa forma com a rotina reflexiva individualizada, de modo que seus esquemas incorporados (*habitus*) estruturam as práticas desenvolvidas muitas vezes de forma “automática” ou pouco refletida antes e após as ações.

Entretanto, tendo em vista as condições laborais nas quais os professores estavam vinculados, o individualismo parece ser a lógica que permeia de forma mais evidente seus processos reflexivos. Assim, a forma de se analisar o trabalho e transformar as práticas é alocada ao âmbito privado das ações de cada docente^{8,30}, salvo algumas situações pontuais realizadas de forma espontânea e não sistematizada.

Estratégias reflexivas durante a ação captadas e analisadas ao longo do processo

Além de demonstrarem que parte da análise sobre a prática advém de momentos anteriores e posteriores a atuação profissional, houve também por parte dos participantes a explicitação durante a Autoconfrontação de atitudes reflexivas oriundas da própria ação⁹. Considera-se que esses dados são muito importantes, pois pode ser uma forma de manifestação do *habitus* durante a singularidade e especificidades da ação docente. Assim, a modificação de certos elementos de uma aula para outra, ou em turmas diferentes, a exemplo de organizar uma explicação dentro ou fora da sala de aula, pode representar que o *habitus* se manifesta em ajustes e intervenções feitas durante as aulas. Isso pode incluir elementos como a leitura contextual e a adaptação espontânea, muitas vezes sem o professor perceber tais condutas, isto é, são exemplos do “social incorporado” em linguagem bourdieusiana.

Em um trecho referendado pelo P2 a perspectiva de interpretação da atividade proposta e necessidade de realização de intervenções pontuais tendo em vista a transformação da prática se fez evidente. Esse participante relatou que ao observar que determinada proposição sobre a realização de uma coreografia pelos alunos não estava sendo desenvolvida, uma vez que eles estavam com dificuldades, ele sentiu a necessidade de intervir. O docente teceu a seguinte consideração:

Pois é! Sabe o que é... às vezes você explica alguma coisa na sala e parece fácil, como se todos tivessem entendido. Então, na hora que você está lá na prática, chega na quadra, divide, cada um vai estar lá, eles vão ter que dividir, cada um vai ter que fazer 8 movimentos... então, se eu bater uma palma aqui, vou ter que bater uma palma aqui, se eu balançar 2 vezes pra lá, vou ter que fazer pra cá... e cada movimento é um. E você olha aí tem quantas meninas? Tem mais de 10! E você pensa 'será que é tão difícil isso?'. E quando você vê que não sai... aí volta naquilo: me sinto obrigado a intervir pra ver se sai alguma coisa, aí fui lá e dei ideias... depois saiu alguma coisa [...] essa turma já está há uns 3 anos comigo... então dá pra saber quando faz uma pergunta por brincadeira, quando faz uma pergunta porque não está entendendo... sabe quando está fazendo uma coisa obrigado ou outra porque está interessado e eu tento explicar isso pra eles... eu falo 'olha gente, vocês estão aqui pra aprender' (P2).

A necessidade que esse participante relatou para intervir na ação em prol do desenvolvimento da atividade demonstra uma série de disposições, a exemplo da importância dada ao cumprimento do conteúdo, ao comprometimento com relação à aprendizagem dos alunos, à preocupação para com a motivação dos estudantes, etc. O fato de sentir-se "obrigado" a realizar certa intervenção demonstra que a manifestação do *habitus*, isto é, o "social incorporado"⁹, perpassa pelo acompanhamento das ações e possível mudança de procedimentos à medida que a interpretação do contexto demonstra tal necessidade, algo que requer capacidade de compreensão e leitura da realidade e a busca por adaptações.

Wittorski¹⁷, salienta que dispositivos de AP tendem a funcionar com base no desenvolvimento de lógicas de reflexão sobre e pela ação. Nesse sentido, tais estratégias buscam, em um primeiro momento, transformar as práticas em conhecimentos individuais. Contudo, por meio de trocas coletivas (assistidas ou não por pesquisadores e/ou especialistas), é possível regimentar formas de produção coletiva e compartilhada de saberes, denotando-se um caminho oportuno para a profissionalização¹⁷.

Nesse sentido, a variação nas proposições de atividades também foi uma forma evidenciada de busca pela transformação das práticas e que pode ser desenvolvida durante as ações. A P1 relatou formas de ação quando consegue completar o conteúdo estipulado. Nessas situações, ela afirmou que passa a ter mais liberdade de criação de atividades com os alunos, em uma dinâmica interativa e de diversificação de estratégias:

É na roda que eu explico tudo... eu faço sempre isso... eu divido os conteúdos... às vezes eu trabalho com jogos e brincadeiras... que é quando eu tenho problemas assim... ah, eu terminei meu conteúdo antes do tempo... adiantei... se eu adianto, então eu paro e eu trabalho com jogos e brincadeiras e eu problematizo, por exemplo, foi uma brincadeira de pega-pega... nós vamos aprender um outro pega-pega... então eu vou trabalhando outros tipos de coisas... vou criando em cima dos jogos, variações... e eu peço pra eles me darem variações... como que podemos deixar o pega-pega diferente... então, quando eu faço a roda, eu quero conversar com eles... quando a gente faz jogos e brincadeiras eu deixo a aula um pouco mais aberta... quando eu estou trabalhando os conteúdos do bimestre que está no meu planejamento eu trabalho o conteúdo e converso com eles... porque a aula é assim, eu trabalho com sequências pedagógicas... a aula está vinculada... não adianta eu trabalhar uma aula de lutas e na próxima aula fazer o quê? Uma queimada? Eu 'queimo' a minha aula (P1).

A descrição desse episódio demonstra algumas questões importantes: por um lado, há certo pragmatismo no cumprimento de determinados conteúdos específicos e, por outro lado, certa liberdade de procedimentos em determinados momentos. A proposta de 'ir criando jogos durante a aula', por exemplo, envolve uma postura reflexiva que não é inflexível à prática, mas que, por outro lado, depende dela para ser desenvolvida, ou seja, é a partir do desenvolvimento da aula que a própria aula pode ir se fazendo. Alguns professores demonstraram maior flexibilidade de procedimentos e outros mais rigidez para seguir os planejamentos e rotinas,

todavia, essas pequenas mudanças e variações são uma constante na prática pedagógica e acontecem a todo momento, ainda que não exijam grandes reconfigurações em termos de planejamentos e, portanto, pode ser um elemento do *modus operandi* manifestado pelos docentes. Essas pequenas intervenções e adaptações realizadas pelos participantes refletem a interiorização de disposições sociais específicas ao campo docente e, ao mesmo tempo, sua potencial transformação.

Desenvolvimento dos saberes da experiência e a ‘intuição’ durante a prática pedagógica

Outra forma de compreender as visões dos professores com relação as transformações das ações tendo em vista o desenvolvimento dos saberes e das condutas profissionais se referiu as próprias considerações dos papéis desempenhados pelos docentes durante a prática pedagógica. Para os participantes, boa parte desse processo de modificação de suas práticas se refere à compreensão de seus papéis dentro do campo profissional. Nesse sentido, podemos considerar que a “intuição” e o “*feeling*” podem ser compreendidos como uma manifestação pragmática do *habitus* que contribui para a continuidade e adaptação das práticas. Um exemplo nesse sentido foi apresentado pela P5, ao frisar sua forma de agir quando um aluno está desinteressado ou não participa ativamente de uma aula. Ao observar um episódio no qual essa cena aconteceu, ela pontuou que procura entender o estado físico e emocional do aluno, buscando transformar suas ações para se adequar a esse tipo de imprevisto:

Eu acho que você não pode expor né... às vezes a criança fica sozinha e não pode fazer sozinho... já que ele ficou pra trás, está cabisbaixo, está triste, nada como ter essa afetividade com ele, pra ele fazer... aí depois ele fez... então às vezes, eu brinco, um bom professor faz um aluno ‘voar’, mas uma atitude de um mal professor destrói o interesse de uma criança... cria traumas sabe? Então eu procuro sempre melhorar... eu não consigo o tempo todo, mas na prática ao longo desses anos eu melhorei muito essa questão do olhar pra eles, pra quem está excluído... às vezes escapa... então é sempre assim... eu acho que é um pouco de ‘*feeling*’ assim (P5).

Essa participante se referiu a essa preocupação com a participação ativa dos alunos por meio da palavra “*feeling*” ao referenciar essa perspectiva intuitiva de discernir sobre a melhor forma de agir dentro de um determinado contexto. Tardif⁴ ressalta que muitos professores não conseguem verbalizar os saberes da experiência ou as formas como compreendem suas práticas e acabam apresentados conceituações tais como “*feeling*”, “jogo de cintura”, etc. Wittorski¹⁷, os denomina de “truques do *métier*”. Tal sentimento pode ser definido como uma capacidade de analisar o contexto e, a partir disso, produzir uma ação sobre a qual não se é capaz nem de verbalizar, mas que não teria acontecido caso não houvesse essa reflexão. Assim, os saberes da experiência apresentam forte relação com a estruturação do *habitus*, de modo que o reconhecimento da prática reflexiva pode levar à possibilidades de inovação ou reprodução das práticas pedagógicas. Perspectiva semelhante foi apresentada pelo P4 ao analisar o processo de negociação com os alunos em uma atividade:

Tem né, mas às vezes você não consegue! Às vezes não consegue... às vezes você arranja briga com aluno... briga assim eu quero dizer ‘olha, se você não fizer vai todo mundo embora’... e aí vai todo mundo embora porque não faz né... Então sabe... ferramenta, jeito de se resolver as coisas tem um monte e não é toda vez que a gente acerta e nem todas a gente erra... você pode fazer uma compensação como eu falei ‘agora vocês vão fazer isso, depois vocês vão jogar bola’ (P4).

A capacidade de negociar com os alunos apresenta-se, nesse contexto, como uma outra forma de manifestação do *habitus* dos professores, ou seja, pode ser um elemento que compõe o *modus operandi*. Nesse sentido, negociar envolve realizar diferentes processos de barganha

para que haja ainda que em partes, a realização das ações pretendidas pelos docentes e o aceite e engajamento dos alunos. Interesses e recompensas (como a de ter determinado tempo livre ao final de algumas aulas) acabam sendo estratégias corriqueiramente adotadas nesse sentido.

Por meio dos procedimentos desenvolvidos, podemos considerar que as análises sobre os processos de reflexão tendo em vistas a transformação das práticas são fundamentais para que os professores percebam suas próprias ações e, a partir disso, repensem as estruturas que as regem para transformá-las em modos de agir mais condizentes com suas próprias percepções e mais adequadas aos seus contextos de intervenção. Desse modo, ao se pensar em agir de modo diferente é possível que parte das perspectivas passem a ser reconfiguradas. A transformação das práticas perpassa inicialmente as análises e reflexões que levem os professores a considerar as possibilidades existentes para se agir de modo diferente. Como premissa, consideramos que sem perceber que é possível agir de outras formas, poucas são as chances de que se ocorram transformações efetivas e profundas nas práticas profissionais.

De acordo com Clot^{31:32} parte da reflexão do trabalhador está relacionada diretamente à tarefa executada. Essa compreensão abrange o trabalho prescrito, vinculado ao planejamento estipulado, a atividade real, isto é, o que de fato foi feito, e também o real da atividade, vinculado ao que se deixou de ser feito ou que poderia ser realizado de modo diferente, bem como as razões para não se fazer. Esse último aspecto envolve o plano das subjetividades, pretensões, objetivos, frustrações, enfim, toda a representação sobre as práticas que não puderam ser concretizadas por diversos motivos.

A criação de estratégias e a busca por formas de se reinventar ao longo da prática pedagógica

A segunda categoria tangenciou as análises dos participantes no que se referiu ao desenvolvimento de estratégias, ou seja, de estratégias mais ou menos perenes para procurar resolver os problemas e as contingências advindas da prática. Destaca-se também, formas criativas elencadas a exemplo de tentativas de inovar a prática e de se reinventar nesse contexto.

Criando e desenvolvendo estratégias como forma de solidificação do modus operandi da prática pedagógica

O processo de apresentar explicações aos alunos tendo em vista a busca pelas modificações na prática não foi o único modo estratégico apresentado pelos colaboradores. Outra forma de ação se referiu à própria apresentação das ações desenvolvidas no trabalho. A P6 afirmou que explicar as atividades aos pais e responsáveis, além de uma forma de justificação de seu trabalho, permite com que a Educação Física ganhe legitimidade social no campo profissional aos olhos desses agentes. Essa ação é motivada pelo processo de transformação das práticas previamente estabelecidas, conforme preconizado na seguinte análise:

Eu não gosto de ‘quebrar’ as aulas, quando eu faço isso, eu tenho alunos que estão no quarto ano... e eu estou trabalhando com tacos com eles... e eles montaram uma brincadeira de manipulação... e eles lembraram da aula que a gente fez no segundo ano: ‘ah professora a gente trabalhou isso antes das férias’... então eles lembram... quando eu vou pra reunião de pais eu entro na sala e coloco todo o conteúdo antes... já escrevo na lousa... primeiro bimestre isso, segundo isso, terceiro isso e quarto isso! E eu puxo, porque eu estou trabalhando isso, falo do ano passado tudo que foi trabalhado... então, os pais já estão acostumados... como os pais já viram que eu estou trabalhando e que tem conteúdo, tem planejamento, eles apoiam... então eu puxo, eu trago os pais para me ajudar (P6).

Esse processo de transformação das ações profissionais navega entre perspectivas mais assertivas, enquanto outras se baseiam em visões de conformação e compreensão sobre as

limitações dos condicionantes e constrangimentos presentes na realidade social das práticas. Por isso, segundo o P4, existe uma perspectiva paradoxal no que corresponde as possibilidades de alteração de certos elementos de suas práticas. Para ele:

Têm algumas coisas que estão muito erradas na escola... eu acho que o governo, a universidade, fazem a obrigação deles... que é motivar, que é puxar realmente a coisa, que é cobrar... às vezes eu até acho que faz pouco... quando fala assim 'o professor ensinou, mas o aluno não aprendeu essa coisa'... é uma afirmação falsa, porque se o aluno não aprendeu quer dizer que não ensinou... isso é uma meia verdade... primeiro, agora que estão falando com esse negócio de mudar, colocar os alunos do ensino médio pra procurar uma coisa que tenha mais interesse, eu sou à favor disso, da mesma forma que eu sou a favor que a Educação Física deveria ser pra todo mundo numa perspectiva diferente... eu tenho a noção que dentro do meu trabalho eu faço a minha obrigação, mas eu também tenho noção que isso não vai atingir muitos deles, por questão de interesse, por questão de maturidade... outras coisas (P4).

Segundo Franco³³ a prática opera entre perspectivas que variam do viés transformador à solidificação e cristalização de crenças e modos de agir que dificultam o processo de reflexão. Essa compreensão paradoxal se refere à própria polissemia que o termo “prática” apresenta, bem como as diferenças existentes para se analisar as ações no campo da educação. Nessa visão mais restrita é possível compreender que “o professor nem sempre realiza na prática, o que pensa, o que discursa, o que teoriza. Ou seja, a prática mecanizada, não reflexiva, parece funcionar como um ‘escudo’ que impede que o novo desestabilize o ‘fazer mínimo’ que o professor está conseguindo fazer”^{34:115}.

Segundo Franco³⁴, esse distanciamento entre as representações, crenças e processos de racionalização dos professores e o que eles de fato estabelecem como formas de ação em suas práticas estão distantes devido, entre outros, aos problemas advindos da pesquisa em educação. Para a autora, as teorias educacionais, em diversos momentos, acabam por não conseguirem traduzir o sentido implícito presente nas práticas cotidianas e, por isso, não é sempre que conseguem impregnar de compreensão o saber fazer dos professores. Nesse sentido, há uma incompreensão latente na utilização das fundamentações teóricas como suporte para que se enriqueça as ações práticas, prevalecendo as dificuldades na apropriação e incorporação pelos sujeitos que as realizam³⁴.

Os dados oriundos da pesquisa permitem inferir que os professores, via de regra, vão buscando criar estratégias, isto é, formas relativamente estáveis e perenes para se dimensionar suas atuações profissionais no cotidiano da prática pedagógica. Assim, um estratégia relaciona-se às estratégias consolidadas pelo *habitus* dos professores, as quais refletem tanto sentidos de conformidade quanto de busca por modificações em suas práticas pedagógicas. Nessa conjectura, o processo de rotinização de práticas e comportamentos pode fazer com que haja certo nível de automatização de ações, as quais, agravadas em contextos pouco afeitos à reflexão, elevadas cargas de trabalho, pouco tempo de planejamento, entre outros, podem levar a certo nível de reprodução de ações, fazendo com que nem os próprios agentes passem a percebê-las. Nas palavras de Bourdieu^{10:11} trata-se do processo de interiorização do *habitus*, que engendra a automatização de práticas e comportamentos. Em linguagem figurada, podemos estabelecer a analogia como que o docente, em muitos momentos de suas ações, acaba ligando o “piloto automático”. Ainda segundo Bourdieu¹⁰:

Princípio gerador duravelmente acrescido de improvisações reguladas, o *habitus* como sentido prático opera a *reativação* do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e de apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir sob a forma das disposições duráveis e ajustadas que são a condição de seu funcionamento, o *habitus* [...] é o que permite habitar as instituições, se apropriar delas

na prática, e assim mantê-las em atividade, em vida, em vigor, arrancá-las continuamente do estado de letra morta, de língua morta, de fazer reviver o sentido que ali se encontra depositado, mas impondo-lhe as revisões e as transformações que são a contrapartida e a condição da reativação^{10:94-95}.

Nesse sentido, estratégias tais como as ligadas a AP possibilitam que haja uma paulatina retomada de compreensões sobre a prática. Esse processo de análise permite entender as ações e processos realizados pelos professores e não percebidos por eles próprios. Essa percepção é fundamental para que haja reflexões sobre as ações que podem levar à transformação ou manutenção dessas disposições. Transformar o *modus operandi* significa, nessa perspectiva, compreendê-lo em sua manifestação, o imbuindo de sentidos e disposições para sua ressignificação. Em suma, o processo reflexivo, advindo de diversas possibilidades, pode revelar padrões implícitos e catalisar mudanças significativas no *modus operandi*.

Busca pela inovação e diversificação de práticas como forma de reinvenção de si

Um último conjunto de dados discorreu sobre as formas de se pensar em modificar e diversificar a própria prática. O professor, ao longo dos momentos de análise de suas ações, se torna capaz de enxergar as possibilidades para se agir de outros modos e, com isso, consegue falar sobre isso como uma forma de desenvolvimento de seu trabalho. Uma das maneiras se referiu as possibilidades aludidas sobre a inovação nas práticas. Dentro dessa perspectiva, as iniciativas de inovação representam momentos de ruptura parcial com o *habitus* consolidado, permitindo aos professores, em certa medida, reinventar suas práticas. Um exemplo foi destacado pela P6, ao considerar como busca inovar seus conteúdos para agir no sentido do interesse e motivação dos alunos.

E vou pegando o interesse dos alunos... eu tenho aluno que fala ‘professora, eu queria tanto jogar bets’... aí eu fico pensando ‘eu vou ensinar o bets de que jeito?’... aí eu pensei, eu vou montar um projeto do bimestre que chama ‘tacos e raquetes’... aí eu coloco o bets, mas também coloco o críquete, aí eu coloco o beisebol... ‘ah, mas não tenho esses materiais’... mas aí eu vou pedindo para os pais, cabo de vassoura e deixo na escola... aí eu vou pedindo pra coordenadora, pra diretora, ou eu vou atrás de parcerias... não é uma coisa de uma hora pra outra... tem que buscar, tem que conquistar (P6).

O olhar voltado as inovações também podem ser compreendidas pela fala da P3, ao especificar sua busca em deixar os conteúdos mais atrativos e interessantes. Essa participante, ao descrever a introdução de propostas pedagógicas permeadas pela utilização de vídeos destacou: “Ah, é pra tentar diversificar mesmo né, a forma de trabalhar com os conceitos de uma forma mais lúdica, mais estimulante pra eles. Às vezes eu tento fazer isso, mas não é sempre que surgem as ideias” (P3). Nessa perspectiva, a P6 também relatou outra proposta inovadora, também baseada na utilização de recursos tecnológicos, no caso, o uso de vídeos:

Eu faço isso com vídeo, pra eles verem... pra trabalhar capoeira, por exemplo... depois de trabalhar capoeira eu fiz mini vídeos, aí eu gravei, terceira idade jogando capoeira, crianças fazendo capoeira, deficientes fazendo a capoeira e eles viram. Aí eu perguntei quem poderia jogar capoeira e eles falavam que todo mundo... aí eu entrei com as questões sobre a África, os negros... porque eles também tem que saber... então tinha aluno que não sabia que tinha escravo, tinha aluno que viu o que aconteceu com os negros e chorou... e eu falei que hoje não pode... então foi uma aula que eu conversei com eles sobre os direitos humanos [...] eu faço um projeto por bimestre... não faço mais porque senão afeta os conteúdos (P6).

Com base nas análises, podemos considerar que embora existam inúmeras dificuldades provenientes das restrições existentes na prática profissional nas escolas, os colaboradores descreveram e analisaram diferentes formas de inovar e transformar suas ações, interpretadas pelos episódios observados e permeadas pelo real da atividade existente nas reflexões^{30;31}. Nesse sentido, embora nem todas as ações são possíveis de serem colocadas à cabo, uma vez que boa parte delas estiveram presentes apenas nos ideais dos participantes, existem formas de se transformar as ações que se fizeram presentes por meio da estratégia de AP. Nesse interim, podemos considerar que durante a prática pedagógica, emerge uma série de tensões provenientes entre a reprodução de disposições consolidadas e a busca por diversidade de formas e procedimentos de ação. Essas condutas, segundo os dados, apresentam-se como um processo dialético intrínseco ao desenvolvimento profissional.

De forma geral, Perrenoud^{13,34} aborda a importância da consideração da prática reflexiva para o campo da formação de professores. Sendo assim, é preciso que os processos reflexivos também estejam presentes no cotidiano profissional ao longo do Desenvolvimento Profissional Docente para que eles consigam compreender seu *habitus* profissional, bem como proceder à processos de transformação, caso necessário.

Assim, ainda segundo Perrenoud¹³, a prática reflexiva deve permitir que o professor tome consciência de seus esquemas, isto é, de seu *habitus* e, dessa forma, procure desenvolvê-lo à esteira de sua prática de trabalho cotidiana. Para o autor, esse processo exige meios que permitam ao docente compreender suas próprias ações à luz do trabalho concreto desempenhado durante o processo educativo. Por isso, ele ainda considera:

Em geral, a reflexão de um profissional sobre seus esquemas de ação tem origem em casos concretos; no entanto, ele tenta ultrapassá-los para verificar que disposições estáveis explicam por que chegou onde está [...]. A reflexão sobre uma ou sobre várias ações singulares, mas com a mesma estrutura, acaba, de forma talvez aleatória, na tomada de consciência de uma forma estável e, às vezes, rígida de ser, de pensar e de agir, contrária ao interesse do ator^{13;40}.

Elucidar o *modus operandi* de professores requer um conjunto de perspectivas ampla e aprofundada em prol da sistematização de processos reflexivos. Tais processos podem vir de perspectivas mais amplas, ligadas à realidade sociocultural dos alunos, aos problemas sociais e políticos, as estruturas organizacionais, entre outros. Todavia, parte substancial da prática reflexiva advém do cotidiano, do dia-a-dia da prática. Nesse constructo, analisar e compreender as próprias ações laborais pode ser um importante elemento de mobilização de saberes que possibilitem a transformação das práticas, ainda que estas não devam ser entendidas à revelia dos contextos mais amplos que constroem e dificultam as ações didáticas na escola.

Conclusões

O objetivo do presente estudo foi investigar o desenvolvimento de processos reflexivos de professores de Educação Física como forma de identificar e transformar práticas e saberes desenvolvidos no e pelo trabalho. Para isso, adotou-se um conjunto de formas de produção de dados que vieram de observações, gravações de aula, seleção de episódios, realização da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante e, finalmente, análise dos dados desse procedimento.

Os dados permitem compreender que existem inúmeros elementos contidos no interior das práticas pedagógicas que compõem, à luz do referencial teórico, o *modus operandi* dos professores de Educação Física analisados. De forma específica, as análises possibilitaram compreender que parte do processo reflexivo advém de momentos anteriores e posteriores as ações, enquanto parte acontece por meio de reflexões e pequenas alterações durante o transcorrer das próprias práticas. Também foi possível compreender formas de

manifestação do denominado saber da experiência, a partir de formas de verbalizar elementos tais como “*feeling*” e “jogo de cintura”. Nessa perspectiva, é possível aludir que os professores criam paulatinamente estratégias para entender o que “funciona” e o que “não funciona”, o que “dá certo” e o que “não dá certo” e assim por diante. Parte desse processo envolve a busca por formas de inovação e diversificação de práticas e procedimentos didáticos, enquanto parte envolve a rotinização de procedimentos e ações que vão se naturalizando e cristalizando.

A estratégia de AP utilizada permitiu com que o próprio docente analisasse sua prática. Esse processo de percepção de si causa uma série de estranhamentos. Foi recorrente o estranhamento da própria voz (tonalidade, uso de gírias, etc.), bem como de gestos, expressões e posturas corporais (*hexis* corporal para Bourdieu), entre outros. Isso leva ao apontamento de que é muito diferente e impactante ao professor analisar a si mesmo em comparação a outros tipos de procedimentos.

Todavia, esse tipo de estratégia também agrega dificuldades a exemplo do volume de procedimentos necessário para sua realização, tal como a gravação de aulas, observações, transcrições, entre outros. Formas híbridas de gravações de pequenos episódios e análises mais pontuais podem ser sugestivas de se tornarem potencializadoras de propostas reflexivas.

Também não é possível generalizar tais achados em realidades externas aos contextos investigados. Assim, objetivou-se elencar certos elementos e procedimentos que podem vir a ser adotados tanto pela pesquisa em Educação, quanto como dispositivo formativo. Tornar público os saberes circunscritos à realidade de cada professor podem contribuir com formas de se compreender o *modus operandi* da prática pedagógica.

Nesse sentido, mais estudos e pesquisas que utilizem diferentes estratégias ligadas ao campo das AP devem ser incentivados. À medida que um corpo de conhecimento sobre a realidade for sendo produzido, novos entendimentos sobre o cotidiano escolar podem ser desenvolvidos.

A AP não apresenta como pretensão “resolver” todos os inúmeros problemas que envolvem a prática pedagógica, pois permeiam elementos sociais e políticos mais amplos. Todavia, ela pode contribuir com o processo de conhecer mais a prática pedagógica e os saberes mobilizados de fato durante as ações profissionais nesse ambiente. Tendo em vista a natureza complexa e *sui generis* da docência, tais entendimentos podem contribuir com a mobilização de saberes e os processos formação e desenvolvimento profissional e também para a profissionalização do ensino.

Referências

1. Rufino LGB. Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física [tese]. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista; 2018. 795f.
2. Tardif M, Lessard C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes; 2014.
3. Gariglio JA. Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física. Ijuí: Unijuí; 2013.
4. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes; 2012.
5. Borges CMF. O professor de educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora; 2004.
6. Perrenoud P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed; 2001.
7. Shulman L. The wisdom of practice: managing complexity in medicine and teaching. In: Berliner DC, Rosenshine BV, organizadores. Talks to teachers: a festschrift for N. L. Gage. New York: Random House; 1987. p. 369–87.
8. Gauthier C, et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí; 2013.

9. Schön DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000.
10. Bourdieu P. O senso prático. Petrópolis: Vozes; 2009.
11. Bourdieu P. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz R, organizador. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática; 1983.
12. Bourdieu P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; 2007.
13. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed; 2002.
14. Costa BR, Neves RLR, Nogueira JAD. The uses of Pierre Bourdieu's theory to study body and health in the academic-scientific field of physical education. *J Phys Educ*. 2024;35(1):e3553. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v35i1.3553>
15. Altet M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud P, organizador. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed; 2001. p. 23–35.
16. Altet M. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto: Editora Porto; 2000.
17. Wittorski R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cad Pesqui*. 2014;44(154):894–911. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143039>
18. Faïta D, Vieira M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA*. 2003;19(1):123–54. DOI : <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
19. Rufino LGB, Benites LC, Souza Neto S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*. 2017;23(1):393–406. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.62108>
20. Godoi M, Benites LC, Borges C. O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em Educação Física. *Movimento*. 2019;25(1):1–14. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88272>
21. Alves-Mazzotti AJ, Gewandszndjder F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira; 2002.
22. Miles MB, Huberman M. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage; 1994.
23. Lüdke M, André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU; 1986.
24. Marconi MA, Lakatos EM. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas; 1982.
25. Gil AC. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2008.
26. Clot Y, Faïta D, Fernandez G, Scheller L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspect Interdiscip Trav Santé*. 2000;2(1):1–9. DOI: <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
27. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: LDA; 1991.
28. Hargreaves A, Fullan M. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press; 2012.
29. Cochran-Smith M, Lytle SL. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: Iran-Nejad A, Pearson P, organizadores. *Rev Res Educ*. 1999;24(1):249–305. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
30. Cochran-Smith M. A tale of two teachers: learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Rec*. 2012;48(3):108–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
31. Clot Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrecautum; 2010.
32. Clot Y. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 2007.
33. Franco MAS. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educ Pesqui*. 2008;34(1):109–26. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>
34. Perrenoud P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote; 1997.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Declaração CRediT de autoria

Luiz Gustavo Bonatto Rufino conceptualization; data curation; formal analysis; funding acquisition; investigation; methodology; project administration; resources; validation; visualization; writing – original draft; writing – review & editing.

Samuel de Souza Neto: conceptualization; data curation; methodology; validation; visualization; writing – review & editing.

ORCID

Luiz Gustavo Bonatto Rufino: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

Samuel de Souza Neto: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Editor: Carlos Herold Junior

Recebido em 10/10/24.

Revisado em 16/01/25.

Aceito em 24/01/25.

Autor para correspondência: Luiz Gustavo Bonatto Rufino, rufinolg@unicamp.br.