



“Quando a gente entra a gente vai com o que sobra”: análise do processo de inserção profissional na configuração do habitus de professores de Educação Física em início de carreira

“When we start, we go with what’s left”: an analysis of the professional insertion process in shaping the habitus of early-career Physical Education teachers

“Cuando entramos, vamos con lo que queda”: análisis del proceso de inserción profesional en la configuración del habitus de los profesores de Educación Física al inicio de su carrera

Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Samuel de Souza Neto²

Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Resumo

O presente estudo objetivou analisar, com base em referenciais sociológicos ligado à teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, as considerações acerca dos principais desafios enfrentados por professores de Educação Física relacionados ao processo de inserção profissional como docentes em início de carreira. Para isso, realizou-se entrevistas por meio de narrativas autobiográficas com seis professores de Educação Física participantes de um programa de desenvolvimento profissional docente. Os dados, submetidos à análise de conteúdo, resultaram em quatro categorias: 1) problematizando o choque de realidade; 2) da tentativa e erro ao processo de transformação do *habitus*; 3) elementos difíceis no agenciamento da docência no início de carreira; 4) criação de estratégias de sobrevivência. Os resultados indicam que o choque de realidade e as condições adversas enfrentadas por docentes no início de suas trajetórias profissionais são aspectos centrais de sua constituição e identidade profissional. O aporte sociológico fundamentado na perspectiva do *habitus* profissional indica que o desenvolvimento docente não segue uma linearidade previsível. Dessa forma, há a necessidade de reconfigurar políticas e práticas educativas para apoiar os professores em início de carreira, promovendo uma transição mais integrada e sustentável ao campo profissional. Além disso, estratégias reflexivas podem contribuir para a ressignificação de saberes e práticas pedagógicas, tendo em vista o processo de profissionalização e valorização do trabalho docente e sua perenidade.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Início da carreira. Educação Física. Carreira docente. Trajetória profissional.

¹ Doutorado em Ciências do Movimento. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>. Contato: rufinolg@unicamp.br.

² Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista – Unesp Rio Claro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>. Contato: samuel.souza-neto@unesp.br.



Abstract

This study aimed to analyze, based on sociological frameworks linked to Pierre Bourdieu's theory of *habitus*, the main challenges faced by Physical Education teachers in the professional insertion process during their early careers. To this end, autobiographical narrative interviews were conducted with six Physical Education teachers participating in a professional teaching development program. The data, analyzed through content analysis, resulted in four categories: 1) problematizing the shock of reality; 2) from trial and error to the process of *habitus* transformation; 3) challenging elements in the management of teaching at the beginning of a career; 4) creation of survival strategies. The results indicate that the shock of reality and adverse conditions experienced by teachers at the start of their professional journeys are central aspects of their professional constitution and identity. The sociological contribution, grounded in the perspective of professional *habitus*, suggests that teacher development does not follow a predictable linear trajectory. Thus, it is essential to reconfigure educational policies and practices to better support early-career teachers, fostering a more integrated and sustainable transition into the professional field. Additionally, reflective strategies can contribute to the reinterpretation of knowledge and pedagogical practices, enhancing the professionalization, appreciation, and longevity of teaching work.

Keywords: Novice teachers. Early career. Physical Education. Teaching career. Professional trajectory.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar, a partir de marcos sociológicos vinculados a la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, los principales desafíos enfrentados por los profesores de Educación Física en el proceso de inserción profesional durante el inicio de su carrera. Para ello, se realizaron entrevistas narrativas autobiográficas con seis profesores de Educación Física participantes de un programa de desarrollo profesional docente. Los datos, analizados mediante análisis de contenido, resultaron en cuatro categorías: 1) problematizando el choque de realidad; 2) del ensayo y error al proceso de transformación del *habitus*; 3) elementos desafiantes en la gestión de la docencia al inicio de la carrera; 4) creación de estrategias de supervivencia. Los resultados indican que el choque de realidad y las condiciones adversas enfrentadas por los docentes al comienzo de su trayectoria profesional son aspectos centrales de su constitución e identidad profesional. El aporte sociológico, basado en la perspectiva del *habitus* profesional, sugiere que el desarrollo docente no sigue una trayectoria lineal predecible. Por lo tanto, es fundamental reconfigurar las políticas y prácticas educativas para apoyar mejor a los profesores principiantes, promoviendo una transición más integrada y sostenible al campo profesional. Además, las estrategias reflexivas pueden contribuir a la reinterpretación de saberes y prácticas pedagógicas, mejorando la profesionalización, la valorización y la sostenibilidad del trabajo docente.

Palabras clave: Profesores principiantes. Inicio de la carrera. Educación Física. Carrera docente. Trayectoria profesional.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, com dados advindos de uma pesquisa de doutorado no campo da formação de professores, está assentado na análise acerca dos processos de socialização profissional de docentes de Educação Física no início da carreira. Com base nas reflexões acerca da trajetória profissional, buscou-se analisar, retrospectivamente, os principais desafios elencados pelos participantes a partir de entrevistas narrativas oriundas das trajetórias de vida (auto)biográficas no que correspondeu aos seus processos de entrada na carreira docente no campo da Educação Física.

Os estudos acerca de professores iniciantes e da indução profissional estão fundamentados, via de regra, em análises que buscam compreender os principais impactos desse momento inicial no transcurso da carreira e do denominado ciclo de vida profissional. Assim, tal fase abrange, aproximadamente, os primeiros três a cinco anos de atuação

profissional e é caracterizado por desafios, aprendizagens e intensas adaptações, correspondendo a momentos de exploração e descoberta, bem como de “choque de realidade” (Huberman; 1995; Huberman, 1992).

Hargreaves (2003) salienta que embora professores iniciantes tendem a apresentar elevados níveis de entusiasmo e idealismo, eles frequentemente enfrentam dificuldades em equilibrar suas expectativas iniciais com a realidade escolar, o que pode levar à frustração e vulnerabilidade. Segundo o autor, tal fase pode provocar sentimentos de isolamento.

Imbernón (2011) sustenta que embora o início de carreira seja caracterizado como uma transição complexa entre formação inicial e prática profissional, é também um momento de reflexão e engajamento em práticas de formação continuada. Do mesmo modo, Marcelo García (1999) assevera que essa fase pode ser considerada como um período de sobrevivência, cujo foco recaí no atendimento das demandas imediatas da sala de aula e de adaptação às rotinas escolares.

Tardif e Lessard (2014) salientam que professores iniciantes enfrentam dificuldades no gerenciamento da complexidade e multidimensionalidade do trabalho docente. Os autores ressaltam que o enfrentamento de múltiplos papéis (educador, gestor, conselheiro, etc.) é particularmente desafiador nessa fase, podendo provocar choques entre expectativas idealizadas e realidade da profissão, bem como sobrecarga e riscos à saúde.

Assim, a literatura sobre carreira e profissão docente apresenta como consenso que há uma série de problemáticas advindas do processo de inserção de professores na carreira docente. Por conta disso, suportes adequados aos docentes iniciantes, tais como programas de indução e mentorias, bem como o fomento de ambientes escolares colaborativos, redes de apoio e políticas educativas que ofereçam auxílio e valorização aos processos de desenvolvimento profissional devem ser incentivados (Tardif; Lessard, 2014; Imbernón, 2011; Marcelo García, 1999; Huberman; 1995; 1992).

Nesse encaminhamento, têm havido um interesse crescente na temática da análise sobre a importância das narrativas (auto)biográficas nos processos de pesquisa e formação com professores iniciantes. Tais investigações corroboram no sentido de fomentar um debate potencializador nos processos de transformação da realidade circunscrita em muitos contextos no país (Morais, 2023; Morais; Bragança, 2022; Pessoa *et al.*, 2022).

Um dos elementos que pode ser objeto de análise envolve a visão sociológica acerca do processo de transformação do *habitus* (Bourdieu, 1983). Estudos partindo-se dessa abordagem tem procurado caracterizar e analisar o processo de transformação do *habitus* de aluno para o *habitus* de professor, assumindo-se que esses agentes apresentam

representações no campo que possibilitam analisa-los como detentores de um *habitus* próprio (Silva, 2011; Lugli; 2005; Silva 2005; Perrenoud, 2002).

Assim, o presente estudo objetivou analisar, com base em referenciais sociológicos ligado à teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, as considerações acerca dos principais desafios enfrentados por professores de Educação Física relacionados ao processo de inserção profissional como docentes em início de carreira.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Compreender o *habitus* dos professores significa, à luz das análises de Pierre Bourdieu (2002; 1983), bem como de estudos no campo da educação (Perrenoud, 1997), entender que esse conceito captura a internalização das estruturas sociais pelo indivíduo, que se traduz em disposições incorporadas e duradouras que orientam a ação. Assim, em seu “Esboço de uma Teoria da Prática”, Bourdieu (2002) busca um constructo analítico que rompa com as dicotomias tradicionais da teoria social. Nesse sentido, o conceito de *habitus* permite compreender que existe um processo dialético de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 1983, p. 60).

Segundo Bourdieu (2002; 1983) o conceito de *habitus* está intrinsecamente relacionado ao conceito de campo, o qual designa o espaço social estruturado onde agentes competem por diferentes formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico). Nessa perspectiva, o *habitus* revela como as disposições dos indivíduos se ajustam às regras, lógicas e hierarquias de cada campo. A interseção entre *habitus* e campo é relevante, pois evidencia as dinâmicas entre estrutura e agência, elucidando como práticas tanto reproduzem quanto podem transformar condições sociais.

Nessa perspectiva, no cerne da compreensão dos processos de socialização profissional realizados ao longo da prática pedagógica vinculada ao trabalho docente está a fundamentação do *habitus* dos professores. É através da prática cotidiana do ofício docente que os esquemas de ação engendrados pelos professores podem ser mantidos, alterados, ressignificados ou transformados. Assim, de acordo com Bourdieu (1983, p. 76): “em poucas palavras, enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história”. Ainda segundo o autor:

(...) por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por

exemplo: de recepção e da assimilação das mensagens produzias e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação” (BOURDIEU, 1983, p. 80).

Os professores, enquanto agentes no interior do campo educativo, vão ao longo de sua prática profissional incorporando estruturas de ação, normas e comportamentos específicos, partilhados de modo mais ou menos estável por todos os membros dessa ocupação. Sendo assim, nossa análise recai no sentido de buscar compreender tanto se os processos de formação inicial na universidade são capazes de transformar o *habitus* de aluno, quanto de que forma os primeiros anos da carreira (processos de indução profissional), são cruciais nesse processo de transformação do *habitus*.

Alguns estudos têm demonstrado diversos desafios no tocante aos processos de transformação do *habitus* de aluno, advindos dos processos de socialização anteriores à formação inicial, para o *habitus* docente (Perrenoud, 1997). Tais questões envolvem, por exemplo, os desafios presentes nos estágios curriculares supervisionados (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016), a necessidade de se compreender os espaços distintos de formação e prática profissional e como tais campos incidem no processo de desenvolvimento do *habitus* professoral e no *habitus* estudantil (Silva, 2011; 2005), bem como a importância de se compreender os discursos e práticas atrelados ao *habitus* dos professores (Lugli, 2005).

Para Tardif (2012), a carreira dos professores deve ser concebida em conexão com suas histórias de vida e seus processos de socialização, tanto pré-profissionais, quanto profissionais, revelando seu caráter subjetivo, experencial e idiossincrático. Segundo o autor, a carreira deve ser entendida como uma realidade social, de forma que o indivíduo que a exerce torna-se membro de categorias coletivas relativamente autônomas, mas que seguem parte da lógica proveniente de quem os antecedeu.

A compreensão de *habitus* profissional é ainda fundamental tendo em vista a problemática que aflige os professores em início de carreira. Desse modo, o presente estudo, está assentado nas configurações sociológicas provenientes dos diferentes processos de socialização dentro do campo da docência na Educação Física.

3 METODOLOGIA

O delineamento metodológico do presente estudo envolve sua natureza qualitativa (Alves-Mazzotti; Gewandsznadjer, 2002; Miles; Huberman, 1994). Mais especificamente, buscou-se atrelar a abordagem hermenêutica e interpretativa (Ricoeur, 1994). Nessa perspectiva, os “textos” desenvolvidos a partir das produções discursivas dos participantes

se tornam passíveis da interpretação por meio de um diálogo contínuo com o pesquisador na busca por captar significados profundos e contextuais.

Assim, segundo Ricoeur (2007; 1994) as narrativas desenvolvidas em contextos de pesquisa podem ser analisadas e interpretadas como “textos” de modo que sua análise possibilita explorar o processo de construção da identidade. Para o autor, nos compreendemos e nos tornamos quem somos por meio das histórias que contamos sobre nós mesmos, o que pode ser denominado de “identidade narrativa”.

Sendo este processo de interpretação do eu nas narrativas mediado pela linguagem, trata-se, segundo Ricoeur (2007) de um processo de reconstrução simbólica, o qual envolve tanto *idem* (a identidade como permanência ao longo do tempo) quanto *ipse* (a identidade como mutabilidade e ação). Para isso, tendo em vista a proeminência das narrativas (auto)biográficas, é fundamental compreender que a memória é seletiva e interpretativa, sendo, portanto, modulada por relações de poder e pelo contexto histórico.

Escolheu-se a entrevista aprofundada, por meio da trajetória de vida (Bauer; Gaskell, 2004; Soares, 1994), como forma de aprofundar as narrativas históricas dos participantes em sua trajetória profissional, sobretudo no que se referiu aos processos de iniciação à docência como professores de Educação Física. A evocação das memórias possibilita, à luz da literatura de apoio, compreender a intersecção entre os acontecimentos individuais e as memórias coletivas compartilhadas por esse grupo de participantes.

A análise da trajetória de vida, conforme destacado por Josso (2004), revela-se um procedimento de grande potencial para compreender os projetos de vida e a constituição do imaginário, entendidos como dimensões essenciais no processo de construção do “si”. Esses elementos desempenham um papel central na perspectiva da formação docente. Nesse delineamento, a narrativa de vida é compreendida como uma forma potencializadora de desenvolvimento de processos de formação docente e construção da identidade profissional (Abrahão, 2004). Por meio da reflexão autobiográfica, os professores podem ressignificar suas experiências e práticas, fortalecendo sua identidade profissional.

Com base nessa conjuntura metodológica, realizou-se entrevistas autobiográficas com seis professores de Educação Física. Tais docentes, à época, participavam de um programa de desenvolvimento profissional docente (curso de formação continuada) em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, constituindo-se uma amostra intencional não probabilística (Rudio, 1978). Todos eram docentes da rede pública estadual paulista, sendo dois homens e seis mulheres, com média de idade de 36 anos e 10 meses e tempo médio na docência na educação básica de 12 anos e 2 meses. O tempo médio de

realização da entrevista foi de uma hora e trinta minutos para cada um. Foram adotados pseudônimos, garantindo o sigilo e a privacidade para a não identificação dos participantes.

Para as análises, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (1991). Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído das transcrições das entrevistas. Na fase seguinte, realizamos a leitura flutuante e identificamos alguns indicadores preliminares. Posteriormente, procedemos à definição das unidades de análise, que compreendeu a identificação das unidades de registro e de contexto. Finalmente, passamos à categorização, agrupando os elementos em categorias temáticas, processo que culminou na inferência e interpretação. Para maior organização, rigor e eficiência no tratamento dos dados, utilizamos o software NVivo (versão 12.0), que auxiliou na codificação, gerenciamento e visualização das informações analisadas.

Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos. O estudo foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem dos pesquisadores. Todos os participantes tiveram seus direitos éticos, sendo informados sobre os objetivos, métodos e possíveis implicações do estudo antes de sua participação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas entrevistas (auto)biográficas com os docentes participantes do estudo, foi possível compreender diversas representações dos processos e práticas de socialização profissional no início da carreira. A tessitura dos encadeamentos de recordação apresentados, em que pese os processos de subjetivação específicos de cada participante, foram eivados na expressão de sentimentos e sensações que envolveram o medo, a excitação, a apreensão e a falta de apoio, bem como a motivação e a vontade em se tornar professor de Educação Física. Assim, tendo em vista as categorias temáticas desenvolvidas, serão analisados cada uma dentro de suas especificidades, a seguir.

4.1 Problematizando o “choque de realidade”

De acordo com as narrativas dos professores a fase inicial de entrada na carreira, isto é, seus processos de inserção profissional, foi o momento mais difícil da trajetória de cada um. Expressões que reforçam esse processo de dificuldade permanente, tais como “foi muito difícil”, “tensão”, “sobrevivência”, “fase de testes”, entre outras, fizeram parte das representações assinaladas. Independentemente das experiências anteriores, de suas

vivências em outras dinâmicas profissionais ou mesmo dos aspectos advindos de sua formação inicial, a inserção nas escolas foi relatada como um momento dificultoso.

A forma de descrição sobre as dificuldades existentes variou de acordo com os contextos profissionais relacionados com a vivência de cada docente. Assim, alguns já se inseriram em escolas como docente efetivo, enquanto outros tiveram experiências de substituição até se efetivarem em seus cargos. Alguns participantes afirmaram sempre terem atuado no campo educativo escolarizado, enquanto outros passaram por diversas experiências profissionais até se direcionarem para a docência.

O reconhecimento das dificuldades provenientes das dinâmicas de inserção profissional levou os participantes, em suas narrativas, a explicitarem um processo de aprendizagem da profissão ao longo do tempo, cuja duração variou entre três a cinco anos, indo ao encontro do que é encontrado na literatura (Huberman, 1995). Assim, apesar do enaltecimento das dificuldades na profissão de forma geral, após esse período de adaptação, ao que tudo indica, as representações do trabalho passaram a ser melhores compreendidas e, dessa forma, a própria relação do professor com sua prática profissional tendeu a se tornar mais clara e assertiva. Isso nos leva a considerar, apoiados em nosso referencial teórico, que o *habitus* profissional, mesmo sendo construído permanentemente pelos agentes no transcorrer do tempo, tem nos primeiros anos da carreira um momento de constituição bastante evidente e, de certa forma, até decisiva para o trabalhador.

Dentro de nosso quadro de participantes podemos dividi-los basicamente em dois grupos em termos de inserção profissional na docência. De um lado, estão Rosa, Margarida e Lauro. Esses tiveram experiências de trabalho diversas em contextos não escolarizados até adentrarem ao campo educativo, o que variou de acordo com suas histórias de vida. De outro lado, há os participantes cujas primeiras experiências profissionais efetivas já foram dentro do âmbito escolar, variando o contexto de atuação. Assim, nesse segundo grupo enquadram-se Narciso (já iniciou o trabalho como efetivo), Amélia (primeira experiência em uma escola privada de seu município) e Iasmin (vivências como professora substituta até prestar e passar em concurso público).

Rosa, por exemplo, admitiu que logo após formada teve experiências no campo de atuação do bacharelado até adentrar no contexto escolar após concurso público. Ela afirmou: “eu fui trabalhar num clube dando hidroginástica e ginástica. Foi meu primeiro ano... e dava aula de ginástica laboral em empresas. Aí teve concurso do Estado e eu passei logo no começo e assumi” (Rosa).

Margarida, por sua vez, apesar de ter entrado em um concurso público de uma rede municipal pouco tempo após formada, explicou que suas primeiras experiências profissionais foram desenvolvidas em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência. Esse processo foi decorrente de um estágio realizado na época de sua formação. Segundo essa participante: "eu já estava, mas era pra pessoas com deficiência intelectual, bem diferente. Era um estágio extracurricular, era remunerado. Aí eu me formei e eles acabaram me contratando e eu fiquei um ano lá, mas era bem diferente do que é a escola" (Margarida). Essa mesma colaboradora ressaltou que após ser chamada no concurso mudou-se de cidade e abriu mão do trabalho anterior. Contudo, o início na carreira foi difícil por conta das condições oferecidas aos professores iniciantes. Para ela:

(...) quando a gente entra a gente vai com o que sobra né, então eu peguei uma escola de periferia e mais outras duas para completar a minha carga (...) **meus horários eram uma loucura** (...) peguei três escolas, uma em cada ponta da cidade, horários do jeito que deu pra fazer (...) crianças totalmente diferentes umas das outras (...) foi complicado nesse sentido da correria (Margarida).

Lauro, por sua vez, foi o que apresentou ter tido o maior número de experiências profissionais fora do contexto escolar até finalmente adentrar na carreira docente. Ele salientou que por razões de necessidade e sobrevivência teve que desenvolver diversos ofícios fora de sua formação em Educação Física. Nesse sentido, foi apontado que:

Então, os outros serviços, na realidade foram mais por necessidade do que escolha... eu não tinha me formado pra trabalhar por exemplo em loja, em fábrica... fui trabalhar em almoxarifado, trabalhei em venda, tive loja, tive transportadora, trabalhei de empregado... fiz um monte de coisa sabe? E fora servicinho assim rápido... foi um monte de coisa (Lauro).

Lauro ainda admitiu que adentrou ao campo educativo como professor por acaso, pois ao procurar emprego para sua esposa acabou também fazendo inscrição em uma rede pública como professor substituto (eventual). Ele frisou: "fui fazer a inscrição pra minha mulher, porque ela é pedagoga, e a moça perguntou: 'você não é professor também?' e eu falei que era e ela perguntou se eu não queria fazer a inscrição, aí me chamaram e fui dar aula justo pra criança pequena" (Lauro). Foram diversas experiências como professor eventual até se fixar em um concurso público nessa mesma rede, momento em que esse docente relatou que foi paulatinamente aprendendo a trabalhar.

Diferente dessas experiências, os demais participantes afirmaram terem sempre atuado no contexto da docência em escola. Narciso, por exemplo, afirmou que antes de concluir sua graduação acabou prestando um concurso para a rede pública estadual e concomitantemente à finalização de seu curso adentrou como efetivo dessa rede. Todavia, por não apresentar vivências profissionais prévias ele admitiu ter sentido muitas dificuldades, ainda mais por ter assumido salas já em seu primeiro dia na escola, momento

em que ele afirmou ter sentido medo e insegurança como se tivesse sido “jogado” para exercer a docência sem nunca ter feito isso antes. Ele ainda ressaltou: “é aquela coisa: o impacto de chegar e alguém falar para ir lá na aula tal, sala tal... e assim foi. Eu não tinha essa prática, essa vivência, então conhecer como que é a dinâmica da escola foi bem complicado... chegar e ir dar aula, aquela coisa de início” (Lauro).

Amélia, por sua vez, apesar de ter assumido que gostou de seu primeiro emprego, considerou que sua experiência apresentou certo ‘choque de realidade’, isso porque ela estava acostumada com a dinâmica de autonomia preconizada pela universidade (como aluna), bem diferente do ambiente tradicional de seu contexto profissional. Ela disse ainda que apesar da escola ter condições físicas de infraestrutura e de materiais muito satisfatórias, a lógica que regia a organização do espaço e o controle exacerbado do comportamento dos alunos foi sempre algo que causou estranhamento. Assim, ela afirmou:

É difícil... foi muito difícil, primeiro porque eu fui pra uma escola muito tradicionalista... fui pra uma escola bem tradicional... então eu tinha alguns modelos a cumprir... eu tinha muito material, eu tinha 3 quadras... então nesse ponto, eu acabei ficando com 45 alunos de fundamental 2 e 40 de fundamental 1... então lá você acaba tendo que pensar numa forma de aula que todo mundo tenha oportunidade fazer. Então essa coisa da universidade, hoje eu tenho mais maturidade para dar valor pra outras coisas (Amélia).

Finalmente, Lasmin, assim como os anteriores, teve sua trajetória marcada pela busca em se tornar professora de Educação Física efetiva em escolas da rede pública. Para isso, logo após sua formação inicial ela começou um longo processo de se inscrever para trabalhos como docente eventual em regime de substituição no próprio Estado que posteriormente tornou-se concursada. Entretanto, segundo suas considerações, esse início foi bastante dificultoso, pois mesmo obtendo boas notas nas avaliações para ingresso, outros professores com mais tempo de docência ficavam em sua frente. Todo esse processo fez com que ela trabalhasse de forma sazonal, obrigando-a a exercer outras atividades paralelas. Aconteceu também dela ter sido substituta para outros componentes curriculares para além da Educação Física. Nesse delineamento, ela afirmou:

Eu ia nas atribuições, eu não conseguia pegar aula! Primeiro, por ser muito nova... algumas pessoas falavam assim: ‘olha querida, você parece uma bonequinha de tão frágil’... falavam assim e eu falava ‘nossa, você não me conhece’ [risos]... Então as diretoras ‘passavam a perna’ em mim, e eu não sabia... eu chegava lá e o maior ponto de prova era meu... era prova... mas atribuíam por tempo de serviço... davam as aulas para as professoras mais velhas... porque eles achavam que quem era mais velha era melhor professora... e eu ficava muito frustrada (Lasmin).

Com base nas narrativas dos participantes é possível considerar que não há um delineamento comum ao se pensar nos processos de iniciação à docência. Cada narrativa foi configurada de modo *suis generis*, baseada nas histórias de vida de cada um. Entretanto,

a inserção na carreira foi um momento difícil, sem acompanhamento e com diversos desafios, a exemplo das dificuldades em assumir diversas escolas ou ter que se submeter a processos seletivos pouco criteriosos, por exemplo.

Em estudo com docentes formadores oriundos do campo acadêmico, Rufino e Souza Neto (2022) ressaltam que tais participantes reconhecem o distanciamento entre formação e inserção profissional, o que incide de modo veemente nos professores iniciantes. Nesse cenário, é evidente a necessidade premente na atualidade de efetivação de políticas de acompanhamento na inserção de professores no início de carreira. Se o “choque de realidade” é uma situação constante nessa fase de início da carreira, as políticas educativas não poderiam se silenciar sobre isso.

4.2 Da tentativa e erro ao processo de transformação do *habitus*

Com base nas narrativas dos participantes, é possível perceber que parte dessas dificuldades estão postas não apenas na falta de domínio sobre o ofício docente, mas também nas condições adversas que a profissão oferece aos seus novos membros. Os professores de Educação Física iniciantes deveriam ter condições muito mais favoráveis para se inserirem de forma integral e sustentável no trabalho docente, fato que nem sempre ocorre. Nesse sentido, a Margarida, por exemplo, admitiu que nos primeiros anos ela vivenciou uma perspectiva de testes, isto é, de busca e experimentação de diferentes estratégias sem ter muita clareza sobre como proceder. Essa assertiva assemelha-se à visão de “tentativa e erro”. Para ela:

Primeiro ano, para ser sincera, foi um ano meio que de testes... é meio errado eu falar dessa forma, mas eu fui testando as coisas, os conteúdos e a forma em que eu encaixava um conteúdo no outro... até por ser infantil que era um público em que eu não tinha tido tanta experiência (...) saí da universidade achando que eu ia me dar super bem trabalhando com esse público de ensino médio e fundamental 2, mas eu fui parar no infantil... então foi um ano meio que de testes... eu fui meio que testando o que foi dando certo (...) eu falo que se eu sobrevivi ao meu primeiro ano eu faço qualquer coisa agora [risos], porque foi muito difícil (Margarida).

Essa visão de “sobrevivência” ao campo profissional desenvolvida no início do processo de entrada na profissão demonstra as dificuldades que estão presentes na inserção profissional dos participantes. Curiosamente, Lauro, mesmo tendo trabalhado em outra rede, passou por um processo semelhante ao de Margarida: ele também teve que iniciar sua carreira ministrando aulas para crianças mais novas, público bastante diferente do que estava acostumado a trabalhar. Segundo esse participante:

Quando eu fui entrar pra dar aula como professor eu já tinha uma faculdade, eu já tinha experiência das brincadeiras, dos esportes... então eu estava preparado para aquilo... eu só não estava preparado psicologicamente, está certo? Não tinha uma instrução pra dar aula na escola, que falasse assim ‘olha, você vai começar

devagar'... então eu caí lá dentro da escola... não tinha aula num lugar, ligavam 'você pode vir dar aula?', eu largava meu serviço e ia dar aula... já peguei aulas de um professor de licença que durou acho que o ano inteiro... e com uma turma que eu nunca tinha imaginado... pensei: 'meu Deus, o que eu vou fazer agora?' (Lauro).

Esse processo de inserção profissional feito sem acompanhamento causa, evidentemente, um estresse considerável ao professor que se sujeita e se submete à essa atividade sazonal de substituição eventual que algumas redes propiciam. Outra forma de desenvolvimento de problemas desse processo foi apontada por Amélia, que se utilizou da expressão “adrenalina” para justificar parte do estresse e da tensão sofrida no seu início na carreira. De acordo com essa participante:

Esse começo é uma adrenalina (...) foi tenso... o primeiro ano foi tenso, mas demora mais um pouco... porque como a gente está em escola a gente vê o desenvolvimento desse ser, dessa pessoa que está com a gente... aí no segundo ano eu falei 'bom, isso aqui deu certo, isso aqui não sei, vou ter que tentar de novo'... porque algumas coisas não dão certo num momento e tem que dar em outro. Olha, eu tenho certeza que quando eu entrei eu achei que sabia o que estava fazendo, só que não sabia... foram três anos e aí eu percebi que aliviou um pouco. Hoje eu tenho confiança no meu trabalho, hoje eu sei o que eu estou fazendo. Isso é o tempo, não tem o que fazer... é a maturidade... acho que em qualquer profissão... na gente fica mais nítido isso porque a gente lida com ser humano... com gente, gente pequena... então eu acho que só a maturidade mesmo (Amélia).

Amélia reconheceu o papel central das dificuldades no seu início de carreira, salientando que com o passar do tempo e as vivências e experiências propiciadas, acabou tornando-se cada vez mais confiante no exercício de seu trabalho, isto é, seus processos de socialização no início da carreira possibilitou, com base na configuração sociológica, compreender o campo no qual estava inserida, seu papel e conjunto de capitais e, a partir disso, ir constituindo seu *habitus*. Apesar disso, outra expressão utilizada por essa mesma participante reforça os problemas do início de carreira. Assim, ela frisou:

Eu quase morri... Eu estava com 25 pra 26 anos e o primeiro dia de aula que eu fui dar aula os alunos se levantavam... porque lá eles levantavam quando a diretora entrava na sala e falavam 'bom dia professora, seja bem vinda', e eu falando 'cara'... essa coisa meio militar... tinha regra pra tudo! Então era bem o oposto do que eu estava acostumada, sabe? (Amélia).

Ainda, merece destaque a fala apresentada por lasmin. Ao explicar sua entrada na carreira, essa participante utilizou-se de uma expressão baseada em uma figura de linguagem: “comer o pão que o diabo amassou”. Essa fala reflete a tamanha dificuldade advinda do início de seu ofício como professora eventual. Segundo essa participante:

Eu ‘caí’ no Estado e no meu primeiro ano eu ‘comi o pão que o diabo amassou’... porque eu peguei uma escola ‘rola bola’... eu chegava na escola e eu não deixava os moleques fazer o que eles queriam... eles falavam do futebol e eu falava que a proposta do Estado era samba, pra gente fazer samba! E não ia, mas eu tinha que fazer... então eu comecei a me revoltar com a faculdade né... ‘poxa, eu estudei tanto, eu fiz tanto, fui uma das primeiras alunas da sala, fiz isso e aquilo tudo e eu não sei... eu vivo isso? Eu vivo isso?’... aí eu fiquei muito revoltada... (lasmin).

Com base nos apontamentos dos participantes é possível considerar que houve uma falta de cuidado com a inserção efetiva dos docentes no início de seu processo de inserção no trabalho docente, fazendo com que eles tivessem que experimentar diferentes formas de desenvolvimento de suas ações profissionais, a exemplo das práticas de “tentativa e erro” descritas. Com efeito, pode-se inventariar que algumas estruturas de trabalho até se beneficiam dessa falta de experiência dos docentes iniciantes, ao estabelecer falta de opções de escolha, ou contexto de trabalho muito difíctulosos, justamente a quem está se inserindo na carreira. Conforme salientado pela literatura, tais ações caminham no sentido contrário da valorização do acompanhamento e inserção profissional adequada, podendo culminar tanto em adoecimento, quanto na própria desistência da profissão (Tardif; Lessard, 2014; Imbernón, 2011; Hargreaves, 2003; Marcelo García, 1999; Huberman; 1995; 1992). Tendo em vista o desinteresse pelo campo da licenciatura, é fundamental que se acolha e acompanhe aqueles que estão se inserindo nas dinâmicas do trabalho docente.

Bourdieu (2014, p. 87) ressalta que “o *habitus*, produto da história, produz práticas individuais e coletivas — e, portanto, história — conforme os esquemas engendrados pela história”. Nesse encaminhamento, podemos considerar que o campo educativo apresenta uma espécie de doxa no sentido Bourdieusiano, à medida que existe um conjunto de crenças, normas e representações mais ou menos aceitáveis sobre como os docentes iniciantes devem ser inseridos na profissão (por exemplo, pegando as turmas mais difíceis, nos horários mais complicados). Embora não explícitas, essa doxa afeta o *habitus* de quem se insere na profissão, havendo uma estrutura que favorece sua reprodução (quando o docente já não é mais iniciante e pode ter mais opções de escolha, deixando as ações mais difíctulosas para novos iniciantes e assim sucessivamente).

4.3 Elementos difíctulosos no agenciamento da docência no início da carreira

A dificuldade execrada pelos participantes no início da carreira envolveu, via de regra, questões bastante práticas elencadas, por exemplo, à gestão do tempo e das turmas, domínio de conteúdos e organização curricular, bem como aprender a lida com o baixo *status* social da Educação Física como componente curricular na escola. Novamente, a perspectiva de contratos temporários e vínculo empregatício novamente apareceu, uma vez que tangenciou formas muito diferentes de relação com o trabalho docente.

Com relação ao gerenciamento do tempo, alguns participantes afirmaram que no início de carreira a compreensão da lógica e do funcionamento da aula requer que se domine e se conduza o desenvolvimento das ações temporais da melhor forma possível.

Por se tratar de uma dinâmica própria, com início, meio e fim, muitas vezes demarcados por sinais sonoros, intervalos e uma frequência considerável de aulas, o gerenciamento e o manejo do tempo se tornam questões fundamentais, desenvolvidas ao longo da profissão. Assim, como ressaltou Rosa, por exemplo:

Acho que a maior dificuldade minha era essa questão de ministrar o tempo... atividades muito curtas, atividades muito longas... no começo era muito difícil... aí tocava o sinal e os alunos saíam correndo e eu tomava bronca da direção da escola: 'você não tem relógio?' [risos], porque a atividade estava tão legal assim, que de repente acabava a aula e eu nem percebia e aí atrapalhava o andamento da escola né, porque eles chegam esbaforidos né? Até hoje assim eu acho muito curta as minhas aulas... minhas aulas passam muito rápido [risos] (Rosa).

Tardif (2012) considera que a questão do tempo é um dos aspectos mais complexos de serem geridos no trabalho docente. Segundo o autor, existe uma necessidade latente do docente gerir seu tempo de ensino com os alunos, bem como organizar o tempo para preparação de aulas, realização de reuniões, planejamentos, etc. Por ser um recurso escasso e complexo, Tardif (2012) salienta ainda que trata-se de um saber que vai aos poucos sendo incorporado por meio da experiência profissional e, portanto, é algo difícil de ser gerido pelos docentes iniciantes.

Outra dificuldade assinalada se referiu ao domínio dos conteúdos a serem abordados no início da carreira, bem como a dificuldade na realização de processos de organização curricular na Educação Física. Narciso, por exemplo, considerou que a falta de um currículo oficial ocasionou diversas dificuldades em sua prática. Para ele:

Uma dificuldade que eu tinha era em relação ao conteúdo, então o que eu ia ensinar? Não tinha naquela época o currículo que vinha com tudo definido: tema, conteúdo, não tinha! Então a gente elaborava um plano e pensava: 'vou iniciar com tal modalidade, depois muda'... eu que organizava e montava... eu e outro professor... a gente conversava e pensava o que ia fazer. Então acabava que ficava primeiro bimestre nós dois dando a mesma coisa para todos os anos... então era vôlei? Era vôlei para o 6º, 7º, 8º e 9º ano... era assim... iniciação lá para a turma do 6ºs, 8ºs e 9ºs uma coisa mais avançada, mas seguia o mesmo tema. Não tinha essa divisão por turma, por série, ano... aí a gente combinava, fazia um combinado: 'durante o ano a gente começa com tal modalidade, depois o basquete, depois o futsal' e assim ia... mais nos esportes mesmo (Narciso).

Ainda nessa questão do conteúdo, podemos observar que não apenas havia a dificuldade no domínio dos saberes que compõem a cultura corporal de movimento, mas mesmo no processo de organização do currículo nos diversos anos e bimestre letivos. Essa representação foi encontrada também na fala de Margarida, que considerou: "eu tive dificuldades inicialmente em organizar meu ano, meu planejamento. Não tinha um currículo fixo e embora a gente simule algumas situações na graduação e faça alguns planejamentos, na hora que você se depara com essa situação você pensa: 'o que eu vou fazer aqui?'". Essa mesma participante reforçou:

O que eu mais senti mesmo foi como organizar todo o meu planejamento anual das diversas salas e, claro também, dificuldades em como lidar com as diferentes faixas etárias, porque eu não estava acostumada principalmente com o infantil a lidar com aquela faixa etária, então até você aprender como é a melhor forma de lidar vai um tempinho né? As primeiras aulas você fica ainda meio perdida na melhor forma de manter a rotina da aula e tudo mais (Margarida).

A dificuldade na organização curricular e seleção de unidades temáticas é uma problemática historicamente relacionada à Educação Física na escola (Darido *et al.*, 2010). Possivelmente, docentes de outros componentes curriculares podem apresentar outras considerações a esse respeito. Contudo, na Educação Física, seu histórico atrelado à atividade e não a componente curricular obrigatório, ocasionou em muitos contextos uma falta de orientação curricular mais efetiva. Essa falta de orientação acaba impactando a forma de organização do trabalho docente dos professores em início de carreira, trazendo uma dificuldade adicional para eles, conforme presente nas narrativas dos participantes.

Foi também apontado como aspecto problemático e tangível relacionado ao início da carreira os elementos didáticos e pedagógicos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem. A fala mais representativa e elucidativa sobre isso se deve à um recorte da análise apresentada Lauro. Esse participante trouxe um exemplo emblemático que traduz essa dificuldade em compreender a melhor forma de se ensinar aos alunos durante a prática pedagógica. Segundo ele, apesar de ter o domínio de alguns conteúdos por conta de suas experiências práticas advindas dos processos anteriores de socialização, ele sentia muitas dificuldades para se ensinar esses mesmos temas, sobretudo aos alunos mais novos. Esse participante frisou:

O mais importante que eu acho foi ‘pegar o jeito’ de dar aula. Primeiro, perder a vergonha, o medo né? O maior medo é chegar e falar ‘o que eu vou fazer agora?’, ‘o que eu vou dar?’, porque as crianças vão mudando durante a aula, você dá uma atividade e acaba logo, e outra, com criança você não podia ser tão duro igual é com adulto, ainda mais que eu dava aula em academia antes. De boxe ainda! **Mas eu fui aprendendo... devagarzinho... fui aprendendo com a prática.** Você imagina, criança pequena, tinha umas que traziam brinquedo ainda pra ir brincar lá... eu me perguntava o que eu ia fazer com essas crianças... eu só sabia dar aula de boxe, de atletismo, essas coisas, é meio complicado. A gente não aprendia a dar aula pra menina, ainda mais menina pequenininha. ‘Ai meu Deus, o que eu vou dar?’. **Aí depois de tanto tempo eu vi que eu sabia dar aula e não sabia que sabia.** Aí você vai aprendendo (Lauro, grifo nosso).

A narrativa de Lauro é bastante representativa tanto do processo de socialização profissional que vai possibilitando com que a transformação do *habitus* possa ir sendo desenvolvida, quanto também demonstra que a aprendizagem da profissão se traduz por variados e complexos processos de descoberta de si mesmo, bem como de desvelamento do próprio trabalho à luz da contextualização proporcionada pelo contexto de atuação. Desse modo, a inserção profissional, apesar de mobilizar diversos aspectos advindos das

representações dos docentes, se configura como uma forma de desenvolvimento do *habitus* profissional e de ressignificação de saberes sustentados pelas práticas profissionais (Tardif, 2012).

Finalmente, o último aspecto salientado pelos docentes esteve relacionado aos processos de contratação temporária e o ensino de outros componentes curriculares. Essas falas foram mais evidentes por meio das análises de Lauro e lasmin, por terem sido os participantes que mais desenvolveram processos de trabalho em contratos de substituição ou não efetivos. Há uma série de problemas vinculados à essa perspectiva, algumas das quais estão congregadas na narrativa de lasmin:

Eu me formei no dia 4 de março, no dia 7 de março eu estava já dentro de uma escola às 7 horas da manhã pedindo aula como professor eventual... só que não veio da Educação Física... aí eu comecei a pegar um monte de aula... porque o Estado não tem professor e eventual pode ser qualquer disciplina... e eu comecei... dava aula de português, matemática... e eu montava aulas ainda... eu pegava os livros e montava (...) não é à toa que eu 'enganei' tão bem os alunos que eles achavam que eu era professora da área (...). Nessa mesma escola que eu trabalhei como eventual, o professor aposentou... eu trabalhei em três escolas, e o professor de uma delas aposentou... e chegou no dia da atribuição, a minha diretora já me conhecia e eu tinha o maior ponto... a maior nota de prova era minha, mas a diretora não me deu a vaga de Educação Física... aí eu peguei 32 aulas. Eu dava aula pra 6º, 7º, 8º e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio... a escola era minha [risos] e eu comecei a trabalhar, comecei a desenvolver as aulas. Aí no outro ano eu peguei aula numa escola de 1º ao 5º ano, que foi quando eu meachei profissionalmente... foi quando eu vi que os alunos topavam mais coisas... eu não tinha que convencer (lasmin).

Embora questões contratuais e empregatícias sejam um problema deliberado em termos de carreira, elas particularmente impactam de modo muito mais enfático os professores em início de carreira, sobretudo aqueles que ainda não apresentam vínculo empregatício efetivo. Nesse contexto, os professores iniciantes precisam se submeter a complexidades adicionais, não condizentes com seu nível de experiência profissional. Essa estrutura social, muito consolidada, impacta o trabalho docente, podendo causar repercuções ao longo de toda a trajetória profissional desses professores.

4.4 Criação de estratégias de sobrevivência

O último aspecto de nossa análise se referiu ao desenvolvimento e à criação de estratégias de sobrevivência ligadas aos processos de início na carreira. Por meio das narrativas, foi possível perceber que para superar as dificuldades advindas dos momentos críticos de iniciação no ofício docente, inúmeras estratégias foram sendo desenvolvidas, tendo como principal intenção responder às demandas, contingências e imprevisibilidades da prática profissional. Essas estratégias se resumiram na pesquisa e na busca de fontes

para se subsidiarem ao longo do processo, bem como na troca de experiência entre pares. Narciso, por exemplo, considerou:

No primeiro ano, iniciando a carreira, era totalmente voltado relembrando o que foi na faculdade... passar uma modalidade, do vôlei, por exemplo, aí eu lembrava tudo... tinha minha pasta das atividades que foram feitas, as avaliações como é que tinha feito e tal... do handebol, eu montei uma pasta... então, quando eu fui dar a aula eu lembrava bastante das coisas... muitas das coisas que o próprio grupo desenvolvia de atividades variadas assim, eu tentava lembrar de alguma atividade legal que eu pudesse fazer... muita coisa no meu primeiro ano foi praticamente lembrando... aproveitei bastante coisa da graduação. Aí depois, a partir disso, do que eu já tinha de experiência, a gente vai aprimorando né? É pegar aquilo que já fez e ir aprimorando... porque aí começa a ter a ideia de conhecer o aluno... naquela turma isso aqui vai dar certo, naquela turma isso aqui não (Narciso).

Esse mesmo ímpeto em se pesquisar e consultar materiais diversos foi destacado por Lauro, ao utilizar-se da expressão “ir dando pulos”. Nesse sentido, ele descreveu: “dando meus pulos, ia na biblioteca, lia um livro... não tinha internet, não tinha nem computador, lia livro, via uma atividade que tinha, perguntava pra outro professor, pegava uma apostila, ia buscar no ‘fundo do baú’ aqueles cadernos antigos”.

De forma semelhante, Iasmin reforçou a ideia de se pesquisar e buscar alternativas de superar os problemas vigentes no início da carreira. Esse processo foi importante para essa colaboradora para que ela pudesse transformar a revolta assinalada no começo de sua prática profissional em formas de agir buscando seu desenvolvimento:

Foi quando eu comecei a parar a minha revolta e comecei a resgatar o que eu tinha... então já que eu não tive essa parte prática eu vou começar a fazer... comecei a pegar a proposta do Estado, comecei a estudar a proposta do Estado... como eu estava dentro da faculdade ainda fazendo o bacharel, eu comecei a procurar quem sabia na época... ‘gente eu não sei rúgbi, um aquecimento de rúgbi’. Foi quando eu comecei a me estruturar melhor, perguntava para os colegas de turma, colegas de classe... às vezes até mesmo professores... ninguém sabia o que fazia, mas uma falava ‘ah, eu fiz um projeto tal’ e eu pedia pra me explicar... então eu comecei a transpor... comecei a transpor tudo... eu comecei a me focar nisso e comecei a me colocar dentro desse contexto novo e fui levando (Iasmin).

Esse tipo de estrutura de trabalho pode ser representado pela figura de linguagem de que os docentes iniciantes estão “jogados à própria sorte”. Nesse ínterim, eles vão procurando estratégias de sobrevivência, as quais muitas vezes envolve a troca de informações com docentes mais experientes. Essas dinâmicas poderiam ser incentivadas e até institucionalizadas, mas acaba tendo que partir dos próprios docentes iniciantes em procurar, fomentar e desenvolvê-las.

Além disso, levando-se em conta que existe uma dificuldade dos processos formativos no que corresponde à transformação do *habitus* de aluno (na graduação) para o *habitus* de professor (Silva, 2011; Lugli; 2005; Silva 2005; Perrenoud, 2002) é possível supor que muitos docentes iniciantes sequer se reconhecem ainda como professores.

Apesar disso, precisam tentar desenvolver suas práticas profissionais em contextos bastante desafiadores. É evidente, nessa conjuntura, que a falta de apoio institucional impacta no processo de constituição do *habitus* profissional.

5 CONCLUSÃO

O objetivo do presente estudo foi analisar, com base em referenciais sociológicos ligado à teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, as considerações acerca dos principais desafios enfrentados por professores de Educação Física relacionados ao processo de inserção profissional como docentes em início de carreira. Assim, as entrevistas por meio de narrativas (auto)biográficas com seis professores participantes de um processo de desenvolvimento profissional docente possibilitou evidenciar uma série de dificuldades relacionadas à inserção de tais docentes no campo escolar. Com base nos dados apresentados, em diálogo com a literatura que embasou as discussões, é possível considerar que existem muitos problemas vinculados aos professores iniciantes no que corresponde à falta de acolhimento e acompanhamento, bem como o fomento a que eles desenvolvam suas ações nos contextos mais desafiadores possíveis.

Em síntese, podemos considerar que há diversas tensões advindas do campo profissional no que corresponde aos processos de inserção na carreira docente. Essas dificuldades reverberam em “choques de realidade” que são desenvolvidos de diferentes formas, de acordo com as perspectivas individuais e com o contexto vinculado à cada profissional. Cabe destacar, no entanto, que os indícios de precarização e desvalorização no trabalho exercido pelos professores em início de carreira representam um importante aspecto a ser ressignificado na perspectiva da profissionalização do ofício docente tendo em vista modos mais significativos de propiciar a aprendizagem da profissional, bem como o desenvolvimento do *habitus* profissional por meio de estratégias de reflexividade que contribuem com a mobilização, reconstrução e transformação de saberes fortemente alicerçados nas práticas pedagógicas. A inclusão de políticas públicas mais efetivas, nesse cenário é uma necessidade cada vez maior e precisa ser desenvolvida para que se transforme a *doxa* que rege o campo e, dessa forma, contribua com o processo de transformação e constituição do *habitus* profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; Gewandsznadzder, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: LDA, 1991.
- BAUER, M.W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 47-81.
- BOURDIEU, P. *Esboço de Uma Teoria da Prática*: precedido de Três Estudos de Etnologia Cabilá. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- DARIDO, S.C. et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Nova York: Teachers College Press, 2003.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- HUBERMAN, M. Teacher Development and Instructional Mastery. In: Hargreaves, A.; Fullan, M. (Orgs.). *Understanding teacher development*. Nova York: Teachers College Press, 1992, p. 122-142.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUGLI, R.S.G. As representações dos professores primários: estratégia política e *habitus* professoral. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 5, n. 1[9], p. 231- 62, jan./jun. 2005.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MILES, M.B.; Huberman, M. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MORAIS, J.S. Aprendizagens Narrativas na Tessitura de Outros Currículos Possíveis com Professoras/es Iniciantes Movimentos de uma Pesquisaformação. *Revista e-Curriculum*, v.21, n. 1, p. 1-21, 2023.

MORAIS, J.S.; BRAGANÇA, I.F.S. Narrativas de professores/as iniciantes na constituição de si e suas possibilidades emancipatórias em uma pesquisaformação. *Revista Educação e Emancipação*, v. 15, n. 3, 2022.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Armed, 2002.

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

PESSOA, A.R.R. et al. Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisaformação com professoras/es iniciantes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 1, p. 1-22, 2022.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa – Tomo 1: A intriga e a narrativa histórica*. Tradução de Cristina Antunes e António Pedro Pita. Campinas: Papirus, 1994.

RUDIO, F.V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUFINO, L.G.B.; Souza Neto, S. Desafios da entrada na carreira docente na educação física sob a análise de professores formadores da universidade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1308-1334, jul./set. 2022.

SILVA, M. *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 152-164, maio/ago. 2005.

SOARES, L.E. *O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA Neto, S.; Sarti, F.M.; Benites, L.C. Entre o Ofício de Aluno e o *Habitus* de Professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à Docência. *Movimento*, v. 22, n. 1, p. 311–324, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.