

FLÁVIA BACCIN FIORANTE

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS  
(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um  
estudo das Faculdades Integradas Einstein de  
Limeira**



ARARAQUARA – S.P.

2011

FLÁVIA BACCIN FIORANTE

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS  
(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um  
estudo das Faculdades Integradas Einstein de  
Limeira**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa: Formação de professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

**Orientadora: Dra. Luci Regina Muzzeti**

ARARAQUARA – S.P.  
2011

FLÁVIA BACCIN FIORANTE

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS  
(AS) DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM  
ESTUDO DAS FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE  
LIMEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa: Formação de professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

**Orientadora: Dra. Luci Regina Muzzeti**

Data da defesa: 26/08/2011

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dra. Luci Regina Muzzeti**

Universidade Estadual Júlio de Mesquita.- UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular: Dra. Regina Maria Rovigatti Simões**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

---

**Membro Titular: Dra. Ana Angélica Freitas Gois**

Universidade Federal de Sergipe.

---

**Membro Titular: Dr. Fábio Tadeu Reina**

Centro Universitário de Araraquara- UNIARA.

---

**Membro Titular: Dr. Mauro Romanato**

Universidade Estadual Júlio de Mesquita.- UNESP/Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

**Dedico este trabalho:**

À minha orientadora, **Dra. Luci Regina Muzzeti.**

Ao meu sogro, **Edson do Carmo Inforsato** e a minha sogra **Fátima Aparecida Ferreira Inforsato**, por não medirem esforços para me ajudar a concretizar esse sonho e, também, por serem responsáveis pela existência de uma das estrelas que ilumina a minha vida: meu marido, **Cassiano Ferreira Inforsato.**

E principalmente, a minha estrelinha “guia” tão amada, meu amor incondicional, meu filho, **Yuri Fiorante Inforsato**

## AGRADECIMENTOS

Às outras três estrelas que iluminam minha vida: meu pai: Ari Osmar de Oliveira Fiorante, minha mãe, Maria Angela Baccin Fiorante e meu irmão Fábio Baccin Fiorante. Meus amores incondicionais que acompanharam essa jornada, sempre torcendo, incentivando e me apoiando.

À minha orientadora Dra. Luci Muzzeti. Obrigado Luci, por ter me recebido de forma tão carinhosa, paciente e motivadora. A você, todo o meu carinho, respeito e admiração.

Aos professores que participaram do exame de qualificação: Dr. Fábio Tadeu Reina, colega que tive o prazer de conhecer durante o curso de doutorado e que trouxe significativas contribuições para a realização deste trabalho. E a Dra. Regina Maria Rovigatti Simões, a qual tive o prazer de conviver desde a graduação, ao longo do mestrado, como sua orientanda, como sua aprendiz não só das questões que envolvem a formação de professores em Educação Física, mas sobretudo, sua aprendiz das questões que envolvem a “vida” como um todo. A você, Rê, como carinhosamente lhe chamo, minha eterna gratidão.

A Dra. Ana Angélica Freitas Gois, a qual tive o imenso prazer de conhecer e conviver de maneira intensa durante o curso de mestrado e, tê-la como membro de minha banca é motivo de muita satisfação.

Ao Dr. Mauro Romanato que prontamente aceitou o convite em fazer parte da minha banca.

A Dra. Roselene de Macedo, por sua amizade e pela sensibilidade com a qual realizou a correção ortográfica desta tese.

A Dra. Eline Porto, sempre amiga, companheira, incentivando e apoiando minha trajetória acadêmica.

Ao amigo Marcolino Malosso Filho, por compartilharmos juntos quase todos os momentos vivenciados ao longo desse curso de doutorado.

Aos amigos de todas as horas: Clauberto Costa, Fernanda Costa, Wagner Moreira, Amanda Sotero e Luciana Bróglia.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a trajetória escolar dos alunos e alunas do último semestre dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. O intuito é desvendar as condicionantes que os levaram a optar por uma ou outra formação e conhecer a relação dessas com o sucesso ou fracasso nos seus itinerários escolares. Busca-se, também, analisar as diversas frações de classes advindas de meios econômicos e sócio-culturais diferentes. O objetivo foi, então, conhecer seu histórico familiar, suas práticas, comportamentos, estratégias, expectativas em relação à vida acadêmica e profissional. A autora, com essa análise, procura apontar os mecanismos que pudessem garantir, ou não, o êxito acadêmico desses estudantes. Para tanto, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo, composta por uma entrevista semi-estruturada. O trabalho é estruturado em quatro partes: na primeira foi feito um estudo sobre os pressupostos legais da formação profissional em Educação Física. Na segunda, são apresentadas informações sobre a cidade de Limeira, sobre as Faculdades Integradas Einstein de Limeira, e sobre o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física dessa instituição. Na sequência, realizou-se uma apresentação da matriz teórica sobre os estudos do sociólogo francês, Pierre Bourdieu. Posteriormente, apresenta-se as bases teóricas do método *praxiológico bourdiano*, utilizado para as análises posteriores. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas, as quais davam margem para respostas bem amplas. Visando atender os objetivos deste trabalho, o roteiro de questões foi elaborado de acordo com as categorias bourdianas, tais como: habitus primário, estruturado, capital cultural, capital econômico, capital social, estratégias escolares etc. Na última parte do trabalho apresentou-se a análise da trajetória escolar dos dez alunos e alunas do curso de Educação Física, selecionados para este estudo. Os dados revelaram que, dos dez sujeitos pesquisados, oito são provenientes de camada popular, filhos de trabalhadores braçais, um da camada média e uma da camada média baixa. Nota-se um distanciamento com o sistema de ensino por parte da maioria dos familiares dos sujeitos pesquisados, o que compromete a herança familiar em relação à ascensão escolar dos alunos do curso de Educação Física. No que se refere à trajetória escolar, independentemente do curso, os sujeitos apresentam vários pontos de convergência quanto ao habitus, ao déficit em relação a práticas culturais, à frequência a eventos esportivos, a empatia com a disciplina Educação Física ao longo do período escolar, à infância regada à vivência esportiva. Esses fatos ajudam a compreender os motivos que podem ter contribuído para a escolha da profissão dos sujeitos pesquisados.

**Palavras – chave:** Educação- Formação profissional- Educação Física- Trajetória Escolar

## ABSTRACT

This work aims to evaluate the learning path of the students attending the last semester in Physical Education teacher and bachelor degrees in Faculdades Integradas Einstein of Limeira. The goal of this study was to find out the reasons why these students chose teacher or bachelor degrees and the relation between their choice and the success or failure through their school itineraries. It was also important to analyze the different economic, social and cultural class backgrounds. The goal was to check out the family history, its costumes, behavior, strategies and expectation related to academic and professional lives. In this way, the author intended to point out the mechanisms which could ensure, or not, the success of the education of these students. The methodology used was the bibliography, documental and field researches, using a semi structured interview. The work is composed of four parts: in the first part, a study on legal purposes of professional formation in Physical Education was carried out; in the second part, some information about the City of Limeira, Faculdades Integradas Einstein of Limeira and the pedagogical project on teacher and bachelor degrees in Physical Education of this college were presented. Next, the theoretical matrix on the studies of the French sociologist Pierre Bourdieu was described. Then the theoretical bases of Bourdieu's praxiology method were pointed out, to be used for further analysis. In order to collect some data, a semi structured interview, with questions which allowed general answers, was used. To obtain the results for this work, it was made up a questionnaire based on some Bourdieu's categories like primary habitus, structured, cultural capital, economic capital, social capital, school strategies among others. In the last part of the work, the learning path of ten students, of Physical Education major, selected for this study, was presented. The results showed that eight of them belong to low-income segment, children of manual-labor workers, one of them belongs to middle class segment and one of them belongs to lower-middle class segment. It is noticeable the lack of involvement of the most of their family members with the academic process which, in a way, compromises the Physical Education students' academic success. For learning path, teacher and bachelor degrees students show similar answers related to habitus, cultural knowledge deficit, attendance at sporting events, empathy to Physical Education subject during academic life, sport activities during their childhood. These facts may help understand the professional choice made by the interviewed students.

**Keywords:** Education- Professional formation- Physical Education- Learning path

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS LEGAIS</b>	<b>17</b>
<b>2 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA: SEU NASCIMENTO, SUA HISTÓRIA, SEU PERCURSO</b>	<b>35</b>
<b>2.1 A cidade de Limeira</b>	<b>35</b>
<b>2.1.1 Entorno cultural, escolas, clubes e academias</b>	<b>39</b>
<b>2.2 Faculdades Integradas Einstein de Limeira</b>	<b>43</b>
<b>2.2.1 O Curso de Educação Física: projeto pedagógico dos cursos de bacharelado e licenciatura</b>	<b>48</b>
<b>2.2.1.1 Projeto pedagógico do curso de bacharelado</b>	<b>49</b>
<b>2.2.1.2 Projeto pedagógico do curso de licenciatura</b>	<b>54</b>
<b>3 OS CONCEITOS PRESENTES NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU: INFLUÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NAS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>61</b>
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Tipo de estudo</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Local da pesquisa</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa</b>	<b>74</b>
<b>4.4 Instrumento para a pesquisa</b>	<b>74</b>
<b>4.5 Procedimentos Metodológicos</b>	<b>74</b>
<b>5 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>77</b>
<b>5.1 A trajetória dos alunos de licenciatura</b>	<b>77</b>
<b>5.1.1 Alunos da camada popular</b>	<b>77</b>
<b>5.1.2 Aluno da camada média</b>	<b>90</b>
<b>5.2 A trajetória dos alunos do curso de bacharelado</b>	<b>98</b>
<b>5.2.1 Alunos da camada popular</b>	<b>98</b>
<b>5.2.2 Aluno da camada média baixa</b>	<b>108</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>118</b>



<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>124</b>
<b>Anexo A-Carta encaminhada à direção</b>	<b>125</b>
<b>Anexo B- Roteiro das entrevistas</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

O final do século XX trouxe novas expectativas de mudanças e retomadas de rumo para a Educação Física Brasileira. Dentre essas mudanças destaca-se a temática licenciatura e bacharelado nos cursos de Educação Física. Por sua vez, essa temática tornou-se objeto de investigação de vários trabalhos de cunho científico, dentre eles, o de: Faria Junior (1987), Costa (1988), Moreira (1988), Taffarel (1993), Betti (1992), Tojal (1989), Verenguer (1996) e Kunz (1998). Mais recentemente podem ser destacados os trabalhos de: Tojal (2005), Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Nista-Piccolo (2010) e Gordo (2011). Tais discussões tiveram seu ápice, principalmente, no final da década de 80, momento em que ocorreu uma vasta produção de conhecimento sobre a temática em questão, em decorrência do número considerável de cursos de pós-graduação em nível nacional e a realização de congressos, simpósios e seminários.

Essas mudanças estão relacionadas com as grandes transformações ocorridas no perfil do profissional de Educação Física, o qual devido ao aparecimento do paradigma da saúde, da aptidão física, da qualidade de vida, esse profissional passou a destacar-se nos espaços destinados a práticas corporais e esportivas, principalmente nas últimas décadas. Tal fato está relacionado com os anseios da sociedade e à expansão do mercado de trabalho que, cada vez mais, exige profissionais capacitados para intervir nos campos de atuação mais tradicionais, como por exemplo, nas escolas, academias de ginástica e clubes esportivos, como também em novos espaços que passaram a requerer a intervenção destes profissionais. Deste modo, o profissional de Educação Física passou a atuar também, na área do lazer, do treinamento personalizado, na prática dos esportes radicais e de aventura na natureza, no trato com grupos especiais (idosos, pessoas com deficiência, cardíacos, hipertensos, obesos, gestantes) etc.

Aliado a estas questões é possível citar como consequência do novo paradigma, a influência da mídia sugerindo que se deve buscar e alcançar um corpo perfeito e atlético. Sobre esta temática, Bento (2006, p. 150) salienta que:

(...) é cada vez maior o número de pessoas que se entregam ao processo de estilização e estetização da vida cotidiana, de uma vida que se revê no seu lado imaginário, umbilicamente ligado ao corpo: na saúde, na beleza, na juventude, na estética. E esse processo não se acantona em determinadas elites; antes, ganha dia a dia maior popularidade. (...)

Tais acontecimentos, associados à desvalorização e ao desprestígio do profissional que atua no espaço educacional têm provocado, ao longo dessas décadas, ampla discussão na área quanto ao perfil desse profissional, refletindo em debates sobre uma organização curricular que se ajuste a estas novas demandas, objetivando atender as reais necessidades da sociedade que cada vez mais exige profissionais preparados e com competência para atuar nos espaços formais (escolas) e nos não formais (clubes, academias, hotéis, etc). Contribuindo para que ocorra alterações nos currículos dos cursos de graduação, nos seus objetivos, no perfil profissional esperado, acréscimo ou supressão de disciplinas, aumento ou diminuição da carga horária e, conseqüentemente, do tempo de formação. Vale frisar que os objetivos de quem pretende atuar no ensino formal são totalmente divergentes daqueles que pretendem atuar em clubes, academias, o que torna inviável a formação dentro de uma mesma grade curricular para profissionais com interesses diferentes.

O desprestígio da profissão na área educacional, já destacado refletiu na queda da demanda dos cursos de licenciatura, reforçando a necessidade da criação do curso de bacharelado. Diante dessas questões, os setores responsáveis pela organização da educação, ou seja, o Conselho Federal de Educação e o Conselho Nacional de Educação, através das resoluções 03/1987 e 07/2004, legitimaram a existência de um curso que atendesse apenas os interessados em atuar no espaço escolar (licenciatura) e um outro curso que atendesse os que pretendiam atuar no espaço não escolar (bacharelado). A resolução 03/87 dava, ao licenciado, a possibilidade de atuar em qualquer espaço pedagógico e, a resolução 01 e 02/2002, postulava a possibilidade legal de atuar no espaço escolar, já que esta resolução prevê a formação de professores para a educação básica.

Sobre a formação profissional em Educação Física, Nista-Píccolo (2010, p. 118) destaca que:

O estudo da formação profissional em Educação Física envolve um emaranhado de questões que obrigatoriamente devem ser explicitadas em um universo específico, para melhor compreendê-la. Ao adentrar no âmbito desses questionamentos é preciso certa cautela, pois, além dos aspectos relacionados à formação deste profissional, há fatores ligados às Instituições que desenvolvem os cursos de Educação Física que formam estes profissionais; às resoluções e diretrizes curriculares que normatizam a funcionalidade destes cursos; ao corpo de conhecimento dos professores formadores; e ao papel social que este profissional deve exercer no mercado de trabalho. Assim, a formação do profissional em Educação Física demonstra necessidade de reflexões não só de cunho educacional como também social.

A problemática da formação profissional em Educação Física tem provocado na área, ao longo do tempo, amplas discussões sobre a organização curricular mais adequada a essas novas demandas. Desta forma, as Universidades, e, as Faculdades, em particular, procuram organizar e reorganizar seus currículos de graduação, visando atender, em seus projetos pedagógicos, novos conhecimentos, contemplando, na medida do possível as exigências do atual mercado de trabalho.

Sendo assim, por atuar há nove anos em cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, em instituições particulares, a preocupação com a formação desses profissionais, têm se constituído como um interesse significativo na minha vivência profissional e acadêmica.

Durante o curso de mestrado, mas especificamente em 2003, iniciei minha vida como docente no ensino superior em Faculdades do interior do estado de São Paulo. Ao finalizar a redação e defesa de minha dissertação parte dos dados revelaram um descompromisso da ação profissional, de uma parcela dos professores pesquisados, em relação ao trabalho educativo com crianças do 1º. ciclo do ensino fundamental. Ao longo da pesquisa, um dado me preocupou: os professores pesquisados pareciam não estar atualizados, em termos da literatura ligada à área, principalmente com a produção literária disseminada nas últimas décadas, fato que pode limitar a aplicação de novas propostas pedagógicas. Isso me fez constatar que a produção acadêmica não está sendo socializada com aqueles que, efetivamente, atuam no espaço escolar e, quando isto acontece, é em proporções mínimas.

Esse fato se justifica, provavelmente, pela falta de interesse do próprio professor em estar se atualizando e desenvolvendo novas formas na ação pedagógica. Essa atitude, talvez, esteja relacionada aos baixos salários, em especial nas escolas da rede Estadual, à falta de incentivo e apoio por parte de algumas direções, uma provável formação profissional de baixa qualidade, tudo isso contribuindo para que não aconteça o avanço e a disseminação de novas propostas pedagógicas no interior da escola.

Creio que, uma das alternativas para amenizar ou alterar esta situação, seria proporcionar, uma formação profissional com qualidade, seja para atuar no espaço escolar ou não escolar. Outrossim, torna-se imprescindível incentivar os acadêmicos a se atualizarem, principalmente, tomando contato com as novas produções, oriundas de publicações, eventos científicos, encontros, congressos, entre outros.

Desta forma, meu interesse em pesquisar a temática apresentada, deveu-se inicialmente, pela preocupação com a formação profissional em Educação Física, a qual, atualmente, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores e por atuar como docente da área no curso de graduação das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, local que dedico minha vida profissional.

Ao longo de minha trajetória como docente, em especial nesta instituição de ensino superior, tenho convivido com alunos e alunas que apresentam diferenças e semelhanças, no que se refere à fração de classe a qual pertencem, história de vida, trajetória escolar, envolvimento com o esporte, motivos que os levaram a cursar a graduação em Educação Física, seja a licenciatura e/ou bacharelado, o que me despertou a curiosidade em desvendar as condicionantes sociais que contribuíram para garantir, ou não, o êxito acadêmico desses alunos e alunas.

Aliado a essas questões, julgo ser importante ressaltar o fato de no ano de 2007 cursar a disciplina intitulada: A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu sobre a realidade social e escolar, no programa de pós graduação em Educação Escolar da UNESP- FCLAR, ministrada pela professora Dra. Luci Muzzeti. Ao longo das aulas notei a consistência teórica deste autor e a possibilidade de aliar o seu referencial teórico com o meu objeto de estudo, ou seja, formação profissional em Educação Física.

Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês, de origem humilde, cientista laureado e conhecido em todo mundo, possuidor de um capital cultural inquestionável, dedicou mais de quarenta anos da sua vida aos estudos da Sociologia e, a grande contribuição deste autor para a ciência foi mostrar que o senso comum tem uma concreticidade e, para a educação, de uma forma especial, trouxe contribuições significativas ao evidenciar que a escola não é um fator de equalização social e, sim um local que tende a reproduzir as estruturas de classe, por valorizar a cultura legítima e não a popular. (MUZZETI, 2007) Por ser referência em vários estudos conceituados, de diferentes manifestações socioculturais, Bourdieu é considerado um dos maiores sociólogos da atualidade, tal como destaca Marchi Junior (2004, p. 40):

Reportar o conhecimento internacional da obra bourdiana no meio acadêmico ou enfatizar a qualidade da sua produção poderia soar como um discurso redundante e plenamente dispensável para quem, minimamente, tem contato com as ciências sociais.

Diante dessas considerações iniciais, saliento que o objetivo deste trabalho foi analisar a trajetória escolar dos alunos e alunas do último semestre do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de

Limeira, com o intuito de desvendar as condicionantes que os levaram a optar por uma ou outra formação. Constitui-se, ainda, como interesse desse estudo, verificar como se deu a relação dessas condicionantes com o sucesso ou fracasso nos itinerários escolares. Buscou-se, neste estudo, analisar as diversas classes e frações de classes provindas de meios econômicos e sócio-culturais diferentes, no que diz respeito ao seu histórico familiar, suas práticas, comportamentos, estratégias, expectativas em relação à vida acadêmica, profissional, na tentativa de buscar desvelar, entre outras, os mecanismos que pudessem garantir, ou não, o êxito acadêmico desses estudantes.

Sabe-se que analisar a trajetória escolar desses alunos é cortejar um assunto que possui várias nuances, o que o torna bastante complexo. Porém, o referencial de Bourdieu permitiu analisar, com rigor as especificidades contidas em uma pesquisa dessa natureza.

Assim, o trabalho foi estruturado em cinco partes: primeiramente realizei um estudo sobre os pressupostos legais da formação profissional em Educação Física, iniciando com o momento histórico em que essa área ganhou, em 1969, o “status” de ensino superior. Nesta parte apresentei a resolução 69/69, dando destaque para o currículo mínimo, posteriormente em 1987, a resolução 03/87 que instituiu o bacharelado para os cursos de graduação em Educação Física. Na seqüência, na década de 90, são destacados três momentos marcantes: a Lei de Diretrizes de Base de 1996, a regulamentação da profissão em 1998, e a formação da Comissão de Especialistas, em 1999, organizando as Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física. Porém, tal diretriz não emplacou. São realizadas reflexões a partir do fato ocorrido no ano de 2001: o parecer no. 9, que marcou a independência dos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado. Do mesmo modo, procedo com as reflexões voltadas para o ano de 2002, analisando as resoluções 01 e 02, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da formação básica, em nível superior. Em 2004, através da resolução no. 07 o Conselho Federal de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação Plena e estabelece também orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física e, por fim, a resolução no.4 de 2009, que estabelece a carga horária mínima para os cursos de bacharelado na área da saúde, dentre eles, a Educação Física. Essas determinações continuam sendo foco de estudo, ainda na primeira parte desta pesquisa.

Posteriormente, na segunda parte, foi dado destaque ao referencial sobre a trajetória do curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, elucidando informações sobre a cidade de Limeira, tais como, sua localização geográfica, características de sua população, dados do entorno cultural, número de escolas e academias, ou seja, espaços onde os profissionais da área de Educação Física poderão atuar. Na seqüência, busquei dados sobre a Faculdade Einstein de Limeira, sua criação, cursos, objetivos institucionais, número de alunos por curso e, ainda nesta parte procedi a uma apresentação referente à criação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, dando destaque ao conteúdo do seu Projeto Pedagógico.

Na terceira parte da pesquisa em questão, realizei uma apresentação da matriz teórica sobre os estudos do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, e de outros estudiosos brasileiros, tais como: Luci Muzzeti, Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani, Renato Ortiz, entre outros autores. Esses teóricos foram eleitos por ter encontrado, em suas obras, formulação epistemológica estruturada na mediação entre o agente social e a sociedade e especificamente, as questões referentes à trajetória escolar, foco de estudo deste trabalho.

Após a leitura e a apresentação do conjunto de obras às quais fiz referência, na parte quatro, intitulada: O percurso Metodológico, fiz uso do método *praxiológico bourdiano*, para analisar os dados coletados na pesquisa de campo. Vale ressaltar que esse método constitui-se como mediação entre o objetivismo e o subjetivismo, como explica o próprio Bourdieu (2004, p. 152):

Embora com o risco de parecer muito obscuro, poderia resumir em uma frase toda a análise (...): de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam conversar ou transformar essas estruturas. Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética e que, por exemplo, mesmo se o momento subjetivista parece muito próximo quando o tomamos isoladamente nas análises interacionistas ou etnometodológicas, ele está separado do momento objetivista por uma diferença radical: os pontos de vista são apreendidos enquanto tal e relacionados a posições dos respectivos agentes na estrutura.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Limeira, interior do estado de São Paulo, mais especificamente, nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira, teve

como universo, os alunos e alunas do último semestre do ano de 2009 dos cursos de graduação, licenciatura e bacharelado, em Educação Física.

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizei a abordagem qualitativa, tendo como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, juntamente com a pesquisa de campo. Essa, por sua vez, foi composta de uma entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas, as quais davam margem para respostas bem amplas. Visando atender os objetivos deste trabalho, o roteiro de questões foi elaborado de acordo com as categorias bourdianas, são elas: habitus primário, estruturado, capital cultural, capital econômico, capital social, estratégias escolares etc.

Após estabelecer os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, esse universo ficou assim definido: cinco alunos do curso de licenciatura, todos homens, e cinco alunos do curso de bacharelado, sendo três mulheres e dois homens. Após a seleção desses sujeitos, e tendo a autorização da direção para a realização da pesquisa, efetuei as entrevistas, as quais foram feitas na própria instituição, no período noturno, em horários previamente combinados, compatíveis com o horário disponível da pesquisadora. Tudo foi pensado com intuito de não prejudicar as aulas dos alunos. Todas as entrevistas foram integralmente gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Após a transcrição dos dados, na parte seguinte foi apresentada a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados. Os dados foram agrupados e analisados de acordo com a fração de classe social à qual pertencem, ou seja, de acordo com a categoria sócio profissional do chefe da família. Vale frisar que a discussão dos dados teve como suporte os pressupostos teóricos bourdianos. Deste modo, os discursos dos sujeitos entrevistados foram analisados de acordo com as categorias dessa teoria, num constante processo de interação epistemológica.

Para finalizar a pesquisa nas considerações finais, busquei apontar reflexões em torno da temática. Posteriormente as referências utilizadas para a elaboração da matriz teórica e as bibliografias consultadas. E, no anexo, foi disponibilizado a carta encaminhada à direção da instituição e o roteiro de perguntas utilizadas na entrevista.

Em suma, acredito que a temática escolhida constitui-se como pertinente, propícia e justificável ao momento atual, e que um estudo sobre Trajetória Escolar contribuirá, de maneira significativa para a preparação profissional em Educação Física,



particularmente, nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira, local onde foi realizada a pesquisa em questão.

## 1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS LEGAIS

Nesta parte do texto da pesquisa realizada, apresentarei o histórico da formação profissional em Educação Física, sob a ótica legal, iniciada a partir do momento histórico em que essa área ganhou o “status” de ensino superior, ou seja, em 1969. Neste mesmo ano, ocorreu uma grande massificação do ensino superior com a criação de diferentes cursos em diversas áreas. Por tal motivo, a Educação Física passou a fazer parte deste rol. Ainda em 1969, o Conselho Federal de Educação no que tange à Educação Física, publicou a Resolução 69/69:

que fixou os mínimos de conteúdo e duração para os cursos dessa área, baseada no Parecer nº 894/69 de 02 de dezembro. A partir dessa nova resolução federal, a formação de professores de Educação Física, passou a ser desenvolvida em curso de graduação que tem por finalidade conferir o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. O Currículo mínimo proposto pela Resolução passou a conter um núcleo de matérias básicas, voltadas para os conhecimentos biomédicos, matérias profissionais, de cunho ginástico desportivo e também um núcleo de matérias chamadas pedagógicas, conforme definido pelo Parecer nº 672/69 (Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus), devendo o curso ser desenvolvido em no mínimo 1.800 horas e com duração de 03 (três) a 05 (cinco) anos. (TOJAL, 2005, p.20).

No art 2º. da referida resolução, é possível encontrar, de forma detalhada, as disciplinas que deveriam formar o currículo mínimo:

1. Matérias básicas:
  - 1.1 Biologia
  - 1.2 Anatomia
  - 1.3 Fisiologia
  - 1.4 Cinesiologia
  - 1.5 Biomecânica
  - 1.6 Higiene
2. Matérias profissionais
  - 2.1 Socorros Urgentes
  - 2.2 Ginástica
  - 2.3 Rítmica
  - 2.4 Natação
  - 2.5 Atletismo
  - 2.6 Recreação
  - 2.7 Matérias Pedagógicas, de acordo com o parecer 672/69 (BRASIL, 1969)

Faria Junior (1987, p. 23) salienta que a resolução citada “ ao estabelecer o currículo mínimo para os cursos de formação de professores de Educação Física, inclui matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas”

Tojal (2005) lembra que a graduação em Educação Física era somente a licenciatura, com a possibilidade de incluir dois esportes para a obtenção do Título de Técnico Desportivo. Contudo, continua esse autor, este complemento só podia acontecer mediante a aprovação nas disciplinas que compunham o currículo da licenciatura.

O mesmo autor, ainda, reforça que, após a década de setenta, houve um crescimento intenso dos cursos de graduação em Educação Física e que, o desenvolvimento da pós-graduação no país, conseqüentemente, contribuiu para aumentar o descontentamento com a qualidade do profissional que estava sendo formado. Passaram a acontecer reuniões, esclarece Tojal (2005) e encontros de docentes do ensino superior que demonstravam uma nítida preocupação com a condição do ensino e a qualidade dos cursos. O primeiro encontro aconteceu na Universidade do Rio de Janeiro, em agosto de 1978, e contou com a participação de representantes da CAPES, SESu/MEC e DED/MEC, professores de Educação Física, especialistas em Educação, médicos com especialização em medicina-esportiva. Todos esses profissionais estavam vinculados a cursos de formação de professores de Educação Física e, após três dias de discussões, apresentaram uma proposta, assim sintetizada:

- a) Crítica a escolas de Educação Física, que, pela supervalorização do atleta, conduziram à filosofia educacional existente e a uma formação técnico-desportiva;
- b) Dever das Escolas de enfatizar o aspecto humanístico, visando a formação com conotação de pedagogo;
- c) Dotação de capacitação para o magistério do 1º e 2º graus;
- d) Busca do perfil do professor como educador;
- e) Criação de opções de formação com habilitações específicas, preocupação do Conselho Federal de Educação, de acordo com indicação 22/72 (formação de especialistas);
- f) Possibilitar a formação no curso de licenciatura em:
  - I – Licenciatura curta com caráter de terminalidade;
  - II – Licenciatura curta com possibilidade de prosseguimento de estudos até a Licenciatura plena;
  - III – Licenciatura Plena com uma única habilitação específica, a critério da instituição de ensino. (TOJAL, 1989, p. 74)

Tal proposta foi consolidada em 1982, na cidade de Curitiba, e, nela, se discutiu também questões como:

- a) Fixação de uma carga mínima para a realização do curso,
- b) Fixação de limite mínimo e máximo para a realização do curso,
- c) Estabelecimentos de matérias que ajudariam as instituições na elaboração de seus currículos,
- d) Criação de mecanismos de controle “a posteriori” na fase de reconhecimento (TOJAL, 1989, p. 76)

A proposta foi transformada em anteprojeto e, em 1983, foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação, que criou um grupo de trabalho para apreciá-la e emitir um parecer.

Os anos de 1984, 1985 e 1986 foram marcados por discussões em torno desta proposta, objetivando, principalmente, realizar mudanças no currículo da Educação Física. Porém, só em 16 de junho de 1987, foi publicada a Resolução CFE nº 03/87 que fixou o mínimo de conteúdo e de duração a serem observados pelos cursos de graduação em Educação Física, para o Bacharelado e/ou Licenciatura Plena (TOJAL, 1989).

Essa reestruturação deveu-se ao fato de que o currículo anterior (resolução CFE no. 69/69) não atendia mais às exigências profissionais preconizadas na época, tanto do ponto de vista técnico e principalmente por não contemplar uma graduação voltada ao bacharelado.

A partir da implementação do bacharelado, a prática teve que ser (re) pensada também para outros ambientes considerados não formais, ou seja, em espaços onde se desenvolvem atividades físicas variadas e práticas esportivas: clínicas, academias, clubes sociais e esportivos, hospitais etc. Isso aconteceu porque a licenciatura contemplava apenas a atuação em escolas do ensino formal e não atendia, de forma plena, as necessidades da sociedade brasileira, em especial, do mercado de trabalho no qual o profissional de Educação Física poderia vir a se inserir.

Pode-se considerar que esse foi o grande salto da Educação Física pois, com a resolução MEC/ CFE 03/87 do Conselho Federal os cursos de Educação Física foram reestruturados. A partir de então, as Instituições de Ensino Superior passaram a ter a liberdade de organizarem e reorganizarem seus próprios Projetos Pedagógicos, suas grades curriculares, agora não mais apoiadas em um rol de disciplinas e/ou matérias, mas sim em áreas do conhecimento. Surgiram assim, as disciplinas de cunho humanístico, relacionadas ao ser humano, sociedade, natureza e as de cunho técnico, que estaria relacionadas às condições técnicas e tecnológicas do campo profissional, com o objetivo de atender as peculiaridades regionais e satisfazer os interesses e

necessidades da comunidade, tanto no que se referisse ao corpo docente, como também ao discente. Nos artigos da referida resolução é possível encontrar:

Art. 1º A formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de Graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Física Escolar (pré- escolar, 1º 2º e 3º graus) e Não - Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios e etc.);

b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;

c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse, e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;

d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional. (BRASIL, 1987)

Com essa emancipação, os IES (Instituição de Ensino Superior) tiveram a possibilidade de oferecer, além da licenciatura, o bacharelado passando deste modo, a ter um aumento da duração e da carga horária do curso, ou seja, passando de três para quatro anos e, de 1800 h/aula para 2880 h/aula. O artigo 4 resolve que:

Art. 4 O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos ( ou 8 semestres letivos) e a máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas / aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80 % (oitenta por cento) serão destinadas à formação Geral e o máximo de 20% (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 60% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as horas destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex.: EPB). (BRASIL, 1987)

A formação geral, por sua vez, é subdividida em: a) área de conhecimento de cunho humanístico, compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade e b) área de conhecimento de cunho técnico além do aprofundamento de conhecimento.

Embora não se tenha estabelecido um currículo mínimo, como na resolução anterior, o parecer CFE no. 215/87 apresentou um rol de disciplinas como sugestões, o que, a meu ver funcionava como tal. Nesses termos, concordo com Verenguer (1996), ao considerar que, mesmo apresentando uma necessidade específica, a escolha das

disciplinas por parte das IES pode-se dar de acordo com critérios circunstâncias ou até acadêmicos.

Nota-se nesta sugestão a incorporação, tal e qual, das disciplinas do currículo mínimo da resolução CFE no. 69/69. Além disso, possibilita, ainda, um número infinito de alternativas para a composição de um currículo, dada a categoria de disciplina chamada de dentre outras. ( VERENGUER, 1996, p. 27)

Ainda segundo as palavras da última autora citada, a atual legislação permitiu que a estrutura curricular vigente até 1987 sofresse apenas uma adaptação, para atender às novas exigências em relação a criação do bacharelado. A substituição da resolução 69/69 pela 03/87 “do ponto de vista legal não trouxe elementos diferenciados que pudessem provocar mudanças efetivas na condução da formação de recursos humanos em Educação Física” (VERENGUER, 1996, p. 30).

Kunz *et al* (1998) argumenta que, apesar destas alterações, a licenciatura em Educação Física continuou sem atender a necessidade de uma preparação profissional adequada, principalmente para atuar na área não escolar, já que, legalmente, a resolução 03/87 permitia tal acontecimento, o que, de certa forma, acabou por justificar a necessidade de se pensar na estruturação de uma outra habilitação para a área, ou seja, o bacharelado.

Apesar das considerações anteriores, essa resolução contribui para um avanço significativo na área, ou seja, trouxe um novo olhar para o processo de preparação do profissional de Educação Física. Nessa época, na prática, o profissional da licenciatura podia atuar tanto dentro como fora da escola, pois legalmente não havia nenhuma legislação que impedisse tal acontecimento. Desta forma, os cursos de bacharelado tiveram pouca força, sendo oferecidos apenas em algumas Instituições de Ensino Superior.

Esse desinteresse por parte das IES deveu-se, primeiramente, porque a licenciatura contemplava tanto o espaço escolar, quanto o não escolar, o que excluía, um sentido para a existência do curso de bacharelado. Além disso, a Educação Física instituía-se como uma área inteiramente ligada à docência, independentemente do espaço onde o profissional atue.

Outro motivo deve-se a escassez de referências sobre o bacharelado na área de Educação Física. Segundo o relator do parecer 215/87, a pouca referência é fruto do

boicote das IES que numa visão imediatista do mercado de trabalho, postergaram as discussões sobre esta temática, o que contribuiu para sobrevalorizar conhecimento pedagógico e desportivo em detrimento ao conhecimento específico da área. (BRASIL, 1987)

Nesta mesma época, visualizou-se dois grandes grupos, com pensamentos divergentes em relação a esta temática. De um lado existiram aqueles que defendiam a divisão em licenciatura e bacharelado. (Oliveira, 1988; Costa, 1988; Pellegrine, 1988 e Moreira, 1988). E na outra extremidade, notara-se a presença dos que defendiam a licenciatura como única opção de formação na área de Educação Física (Faria Junior, 1987; Taffarel, 1993 e Betti, 1992)

No primeiro grupo, destaco Oliveira (1988), por salientar que a licenciatura tem como objetivo a preparação de professores para atuar na área de ensino em escolas de 1º. e 2º. graus, e o bacharelado tem como objetivo preparar profissionais para atuar nos outros espaços. Esse autor é, portanto, favorável à divisão dos cursos, justificando que “a inexistência do bacharelado em educação física tem canalizado para licenciatura em educação física um falso contingente de candidatos ao magistério.”(Oliveira, 1998, p. 231). Acrescenta a essa idéia, o fato de que “... o oferecimento do curso de bacharelado em educação física torna-se um instrumento facilitador e possibilita a regulamentação da profissão” ( OLIVEIRA, 1998, p. 232).

Costa (1988) concorda com Oliveira (1988) em relação à posição defendida pelo primeiro autor. Salienta, assim, que cabe ao bacharel exercer as funções fora da escola, enquanto que o licenciado é responsável pelo ensino do pré 1º. e 2º. graus. Costa (1988, p. 218) acredita que “há de existir diferença qualitativa entre bacharelado e licenciatura, mas ambos devem articular-se entre si, sem torna-se apêndices um do outro.”

Pellegrine (1988, p. 254) também é favorável a divisão. Argumenta que:

Quanto mais ampla sua formação, maior a probabilidade de obter um emprego, qualquer que seja, não é válida, pois leva à formação de um profissional inseguro, incapaz e despreparado para ser um professor, ou um bom técnico a nível escolar, ou de ser um bom administrador de um clube ou academia.

Para Moreira (1988) o bacharel deve ser um profissional generalista, garantindo, desta forma, a universalidade do ensino de graduação na área. Nesses termos, destina-se ao licenciado, a especialização em educação formal. Isso posto, conclui Moreira (1988,

p. 271) que: “Portanto, o bacharel talvez seja necessário tanto para a educação física quanto para a sociedade onde ele se situa.”

Fazendo parte do segundo grupo, dos que são a favor que o curso de Educação Física ofereça a licenciatura como única opção de formação na área, destaco Faria Junior (1987). Ele defende que a Educação Física deve formar um educador com formação geral, a qual pode proporcionar uma visão mais ampla e flexível, fruto da licenciatura e não um técnico-especialista. “(...) a distinção entre formação geral e especial (habilitado, bacharel, etc.) não se justifica, pois se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica.” (FARIA JUNIOR, 1987, p. 28).

Taffarel (1993, p. 39), em sua tese de doutorado, destaca que, no processo de intervenção social do professor de Educação Física pode-se priorizar o trabalho pedagógico como elemento fundamental, existindo a possibilidade de se desenvolver em diferentes campos, tais como: escolas, clubes, academias, clínicas, hotéis e outros. Para essa autora, a especialização pode mudar o papel do profissional. Já a formação generalista, “(...) supõe o domínio de teorias que permite ao profissional atuar tanto no espaço na Educação Física escolar, quanto no não escolar (clubes, academias, etc)”.

Betti (1992) também é a favor da formação generalista, baseada em um conhecimento teórico sólido. Ele destaca que não se deve associar, mecanicamente, o especialista com o bacharel e o generalista com o licenciado, pois tais cursos, apesar de possuírem inter relações, merecem atenções especiais e diferentes. Isso porque, de acordo com o autor em referência, os problemas apontados, tais como: inchaço dos currículos, risco de esvaziamento de conteúdos da Educação Física e também o fracasso das licenciaturas demonstram uma superficialidade e desvio do foco de estudo.

Já na década de 90, outro fato chamou a atenção. Em 20 de dezembro de 1996, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso de Melo, sancionou a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que orienta a formação de professores para a área de Educação Física no Brasil. A LDB apresentou uma série de inovações pedagógicas e, dentre elas, a substituição do existente Conselho Federal de Educação, responsável pela conceituação e concepção dos Currículos Mínimos pelo Conselho Nacional de Educação, em cujo bojo:

(...) existe uma clara separação entre as Câmaras de Ensino Superior – CES e Câmara de Ensino Básico – CEB, sendo que os membros que o compõem são indicados pela sociedade e trouxe como indispensável a existência do processo de credenciamento periódico das Instituições e seu conseqüente



recredenciamento, embutida dessa forma a idéia de controle, ou seja, de avaliação permanente, visando que se examine a qualidade do ensino oferecido, exatamente ponto importante que acabou faltando na definição da Resolução CFE nº 03/87, e que muitos sempre julgaram como uma forma de intervenção do Estado ao promover o controle, como se fosse indispensável o processo de contínua avaliação. (TOJAL, 2005, p. 34)

Outro ponto positivo desse novo procedimento foi a definição e estabelecimento das primeiras portarias e resoluções sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de todo o Sistema de Educação, tendo como principal intenção que elas viessem a servir de norteadoras para a organização de todo o Ensino Superior no país. Vale frisar que tais Diretrizes apresentavam características muito diferentes do que ocorria na organização dos Cursos de formação profissional (Currículo Mínimo), até o advento da LDB 9394/96. Como apresentado a seguir:

1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;

3) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;

5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

6) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e

7) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares. (BRASIL, 2003).

Em 26 de junho de 1997, o Conselho Nacional de Educação, procurando atender as definições determinadas na LDB 9394/96, estabeleceu com a resolução no. 02, como se dariam os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. No artigo 1º.é possível encontrar:

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. (BRASIL, 1997).

Nesta mesma época, a discussão que permeou a área da Educação Física foi a regulamentação da profissão. Ela tornou-se pública em 1º. de setembro de 1998. Nesta data, foi publicada a lei 9696, a partir da qual se formou o sistema CREF (Conselho Regional de Educação Física) e CONFEF (Conselho Federal de Educação Física), órgãos que auxiliaram a regulamentação do campo profissional em Educação Física. Na referida lei é possível encontrar:

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais: I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido; II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor; III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços e auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Art. 4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião das associações representativas de Profissionais de Educação Física criadas os termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria, e das instituições superiores de ensino de Educação Física,

oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até noventa dias após a promulgação desta Lei. (BRASIL, 1998).

A regulamentação da profissão gerou vários debates, e, neles, ficaram explícitas duas vertentes: a de Steinhilber, em 1989, favorável à regulamentação, e a de Faria Junior, e, 1991, posicionando-se contra. O primeiro alegava que a profissão teria maior reconhecimento social, que os espaços, como academias, clubes deveriam ser ocupados pelos profissionais da área antes que outros ocupassem. Já na outra vertente, a justificativa era de que a profissão deveria ser caracterizada pelas questões históricas e não por um conjunto de leis (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008; GORDO, 2011)

Gordo (2011, p. 61) ainda cita que esses espaços a que o autor Steinhilber se reportou foram:

ocupados por portadores e por não portadores de diploma de graduação em Educação Física, pois a Lei nº 9.696/98 abriu precedentes para a criação de leis e resoluções que serviram como instrumento de regulamentação aos profissionais não graduados que já atuavam no mercado de trabalho, até a promulgação da mesma.

Os profissionais não graduados são denominados pelo CONFEF de provisionados, os quais são pessoas que já exerciam a profissão antes dela ser regulamentada. Trata-se, geralmente, de ex-atletas, praticantes de lutas (judô, karatê, capoeira etc), e “através de seu Conselho Federal orientado pelo inciso XXXVI, do artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 e, pelo inciso III, do artigo 2º da Lei nº 9.696/98, aprovou a Resolução 045/2002, que dispõe sobre o registro de não graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREF”. (GORDO, 2011, p. 62)

Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p.348) consideram que, apesar de vários debates, a Educação Física obteve a tal almejada regulamentação como profissão. Porém, para esses autores, o que ficou nítido foi uma “ (...) luta política, ou seja, uma disputa por um espaço social, a conquista de um capital simbólico, que até então estava dividido entre profissionais e leigos”.

Já em 1999, o fato que se destacou foi a criação da COESP-EF- Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física, formada pelos seguintes professores: Prof. Dr. Elenor Kunz, Prof. Dr. Emerson Silami Garcia, Prof. Dr. Helder Guerra de Resende, Prof. Dr. Iran Junqueira de Castro e Prof. Dr. Wagner Wey Moreira. Esses profissionais já vinham atuando junto à Secretaria do Ensino Superior do MEC – SESu. Criaram e

encaminharam com base nas manifestações críticas e as sugestões enviadas por representantes de Instituições de Ensino Superior, uma proposta de Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, a qual foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. As IES posicionaram-se contra o fato dos atuais currículos:

- apresentarem excessiva carga de disciplinas obrigatórias,
- determinarem tempo demasiadamente longo para a realização e conclusão do curso;
- Não considerarem a dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável;
- revelarem-se incongruentes com as tendências contemporâneas de considerar o nível de graduação como etapa do processo de formação continuada. (KUNZ, *et al*, 1998, p.37)

Dentre as várias sugestões de mudanças por parte da COESP-EF, destaco: alteração no “título” daqueles que cursariam a graduação em Educação Física, no perfil do profissional que se pretendia formar, no campo de atuação e nos currículos que seriam elaborados pelas próprias IES, os quais deveriam ter duas partes: 1) Conhecimento Identificador da Área e 2) Conhecimento Identificador do tipo de Aprofundamento, tendo as disciplinas alocadas em cada uma destas partes.

Desta forma, houve um movimento por parte da COESP-EF na tentativa de mostrar a identidade da área. No entanto, apesar de todos os esforços por parte desses professores, o compromisso de discutir as Diretrizes Curriculares para equacionar o processo de formação específica de professores, através de Cursos regulares de Licenciatura, foi realizado pelo próprio Conselho Nacional de Educação - CNE, através de seu Conselho Pleno - CP, que estabeleceu a Resolução nº, 1 de 30 de setembro de 1999, a qual, em seu artigo 2º e 3º cita que:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

I – as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;

II – os conteúdos curriculares da educação básica;

III – as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição (BRASIL, 1999).

Após várias discussões, ao longo da década de 90, e procurando atender as reais condições do modelo sócio econômico vigente naquele momento histórico, em 08 de maio de 2001, foi aprovado o parecer CNP/CP no. 9/ 2001, no qual foi consolidada a formação para três categorias: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Esse fato marcou a independência dos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado, já que o primeiro passou a ter projeto específico e currículo próprio. “Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001a, p. 06).

Neste mesmo ano, o parecer CNE/CP 028/2001, destinado a cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresentou, de maneira enfática, a necessidade da integração entre teoria e prática e também estabeleceu o estágio supervisionado na segunda metade do curso:

(...) é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada. (BRASIL, 2001b, p. 11)

Com o parecer CNE/CP n. 09/2001, vários debates aconteceram na área. Alguns apresentavam posicionamentos favoráveis à divisão do curso em licenciatura e bacharelado, por serem a favor da implantação, nos currículos de uma formação diferenciada, ou seja, uma visão generalista para o bacharelado, ficando para o licenciado a especialização do ensino formal, ou seja, voltado à escola. Porém, as críticas a esse modelo advinham do fato de que o currículo do bacharelado poderia não atender ao mercado de trabalho dinâmico e em constante reestruturação. Outro alvo de críticas foi a formação generalista dos cursos de licenciatura.

Na outra extremidade, existiu uma proposta com argumentos contrários e favoráveis à criação de uma habilitação única na área, com uma formação ampla que pudesse atender os campos de atuação que envolvem a Educação Física. Um das críticas a esta proposta foi que a formação generalista não tem atendido às reais necessidades do mercado de trabalho.

Após muitas discussões, em 2002, com as resoluções CNE/ CES 01 e 02, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da formação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, “servindo

essa resolução como base legal para a preparação de professores de todas as áreas de campos de conhecimento”. (TOJAL, 2005, p. 43). A proposta era criar um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicas para a atuação docente.

Na construção do projeto pedagógico, os cursos de formação de professores deveriam considerar:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a)

Além das competências que deveriam ser consideradas no Projeto Pedagógico, no mesmo artigo da referida resolução, houve novas orientações para a formação de professores. Dentre elas:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação,
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002a)

No que se refere à organização curricular, estabeleceu-se que caberia a cada IES, o compromisso de planejá-la, conforme previsto no artigo 10 e 11:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002a)

É notório que as Diretrizes contemplavam apenas a licenciatura, sem se referir ao bacharelado acadêmico e profissionalizante, conforme indicado no texto do art. 3º da mesma resolução:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro

Professor. (BRASIL, 2002a)

Em linhas gerais, as novas diretrizes buscaram atender à formação de professores, para garantir a sua especificidade e propor que a prática não ficasse limitada apenas ao estágio. A proposta era de que a prática não ocorresse de forma, desarticulada do restante do curso, mas acontecesse ao longo de toda a graduação, permeando toda a formação do professor.

Na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, mais especificamente no artigo 1º, foi instituída também a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelecendo um mínimo 2800 h integralizadas em, no mínimo, três anos letivos, sendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b)

Os estudos sobre formação profissional revelam que tais diretrizes afetaram, de forma significativa, a formação profissional em Educação Física, “cujo impacto ainda não foi sistematicamente analisado e avaliado em nível estadual”. (NISTA-PICCOLO, 2010, p.113). Dentre os aspectos positivos de tal resolução, cito: a integração teoria/prática, a substituição do currículo mínimo que era obrigatório em âmbito nacional pela matriz curricular, o respeito às peculiaridades regionais que permeiam as diferentes partes do país, a ênfase na ação/reflexão-ação, com a criação de um espaço

especial, tanto à prática de ensino, ao estágio curricular como também às atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Posteriormente, no ano de 2004, na resolução n. 07 de 31 de março, o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabeleceu as orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física. O intuito era buscar uma formação que estivesse de acordo com as novas demandas contemporâneas da sociedade, articulada, na devida proporção com a resolução CNE/CP 1 e 2/2002. No 1º e 2º. Parágrafos do art. 4º. É possível encontrar informações que contemplam o graduado e o licenciado em Educação Física :

& 1º.O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o requerimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

& 2º.O professor de Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratada nesta resolução (BRASIL, 2004).

No que se refere à matriz curricular do curso de graduação em Educação Física, a referida resolução destacava no parágrafo 7, que as IES deveriam articular as unidades de conhecimento de formação específica com a ampliada. A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da área, deveria contemplar as seguintes dimensões: a) culturais do movimento humano, b) técnico-instrumental e c) didático-pedagógica. Já a formação ampliada deveria conter as seguintes dimensões: a) relação do ser- humano sociedade, b) biológica do corpo humano e c) produção do conhecimento científico e tecnológico.

Já para o curso de Formação de professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, o artigo 8 previa:

As unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física são aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnicos-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Em relação à prática como componente curricular e o Estágio profissional curricular, observei a presença de uma nítida articulação, na devida proporção, com a



resolução CNE/CP 1 e 2/2002. Ambas reforçam a necessidade de que a prática seja vivenciada desde o início do curso e permeie toda a formação do professor. Em relação ao estágio, salientam que o mesmo deve ser vivenciado desde a metade do curso. Obviamente, cada aluno (a) em seu campo de atuação, com a supervisão de um profissional habilitado e qualificado para tal.

Essa resolução, na visão de Benites, Souza Neto, Hunger (2008) procurou corrigir alguns limites da Resolução anterior (CFE 03/87), no que se refere a definições, concepção do campo e organização curricular. Buscando, para os autores citados delimitar o que se entende por Educação Física. Sobre esse tema, o artigo 3º. esclarece que:

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004)

Desta forma, delimitou-se nessa resolução o objeto de estudo da área e estabeleceu-se que o mesmo poderá ser estudado em duas vertentes: no âmbito da docência e nas diferentes manifestações do movimento humano, ou seja, nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, prevenção de problemas relacionados à saúde etc.

Quatro anos depois, em 2008 o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer no. 213/2008, o qual dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em várias áreas da saúde, dentre elas a Educação Física. Este parecer procurou direcionar a formação do profissional de saúde, objetivando contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde. Estabeleceu, desta forma, “(...) um currículo flexível, que respeite a diversidade e, ao mesmo tempo, assegure a qualidade de formação, de modo a permitir uma aproximação entre o projeto pedagógico de formação, a realidade social e as necessidades de saúde mais imediatas da população brasileira”. (BRASIL, 2008, p. 07). A Comissão da CES/CNE considerou as

características e peculiaridades dos conhecimentos e habilidades necessários à formação dos profissionais da saúde e estabeleceu que os perfis destes graduados deveriam ser:

(...) generalistas, com condições de atuar nos vários níveis de atenção à saúde, e capacitados para promover a saúde integral do ser humano. Neste sentido, indica a carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de graduação em (...)Educação Física, (...) (BRASIL, 2008, p. 12)

Em 06 de abril de 2009, através da resolução no. 4, ficou instituído, de acordo com o parecer CNE/CES nº 213/2008, já citado a carga horária mínima para os cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Na mesma resolução foi enfatizado que os estágios e as atividades complementares dos cursos de graduação referidos no *caput* não deveriam exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Ficou estabelecido que o limite mínimo para a integralização do curso seria de quatro anos, havendo a possibilidade das IES adequarem seus currículos às suas realidades específicas, ou seja, aos aspectos da região em que estavam inseridos, ao perfil do acadêmico que se desejaria formar, entre outros.

Embora a atribuição de uma carga horária mínima para um curso de graduação deva considerar as competências, habilidades e os conteúdos curriculares necessários para a formação do profissional, torna-se essencial promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente. (BRASIL, 2008, p. 12)

As novas diretrizes mantiveram a dicotomia Licenciatura e Bacharelado, possibilitando que a licenciatura pudesse ser cursada, no mínimo, em três anos, e o bacharelado em quatro anos, com duas graduações diferentes, ou seja, duas opções de saída para o ensino superior. Esses cursos teriam dois projetos pedagógicos com matrizes curriculares distintas, cada uma delas com perfil de formação e intervenção profissional próprios.

Este fato continua gerando muitos conflitos para a identidade desta área de conhecimento, para a estruturação dos currículos das licenciaturas e bacharelado de diferentes Instituições de Ensino Superior. Consequentemente, esse fato gera questionamentos sobre a formação dos estudantes, principalmente para a consolidação da imagem deste profissional na atual sociedade.

Assim, tanto o programa ou projeto pedagógico dos cursos de bacharelado com os de licenciatura deve, antes de qualquer outra iniciativa, levar os alunos a conhecer e compreender com muita profundidade as questões sobre

o corpo- mais precisamente as capacidades que são naturais e que nele devem ser encontradas e como auferir essas capacidades e as possibilidades de adaptação a diferentes situações de vivência e convivência dentro do universo da complexidade em que transita o humano (TOJAL, 2006, p. 249).

Ao tomar conhecimento do “ser humano” em todas as suas dimensões, o profissional, seja ele licenciado ou bacharel, estará preparado para atuar na área, entendendo e convivendo com o ser humano que “é” (e não “tem”) um corpo unificado, indissociável. Mais uma vez, recorro a Tojal (2006, p. 251) que diz: “(...) a cada momento, na consecução da sua intencionalidade operante, a procurar viver e conviver, ou ao buscar superar e superar-se, esse profissional possa demonstrar a incessante procura pela transcendência”.

Em suma, tanto o licenciado como o bacharel são educadores. Porém, o licenciado com uma formação que prioriza mais a parte pedagógica e menos a técnica. Já a formação do bacharel prioriza mais a técnica e menos a parte pedagógica. (Moreira, 2011). “É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. (...). Sem ela não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. (...). Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humano. Nem no corpo, nem na alma” ( BENTO, 2006, p. 157)

Após a apresentação do histórico da formação profissional em Educação Física, na próxima parte deste texto, trarei alguns dados sobre o curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, com informações sobre a cidade e sobre o percurso histórico deste curso.

## **2 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA: SEU NASCIMENTO, SUA HISTÓRIA, SEU PERCURSO**

Nesta parte do texto apresentarei a trajetória do curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, elucidando alguns dados sobre a sua implementação, a criação dos cursos de licenciatura e bacharelado e seu Projeto Pedagógico. A intenção consistirá em trazer observações sobre a importância desta instituição e, especificamente deste curso para a cidade e para o sistema de ensino da região de Campinas.

Para tanto, apresentarei informações a respeito da cidade de Limeira, ou seja, sua localização, setorização dos bairros, entorno cultural, número de escolas, clubes e academias, espaços nos quais os profissionais da área de Educação Física poderão atuar, tanto os moradores da cidade como os de cidades vizinhas.

### **2.2 A cidade de Limeira**

O município de Limeira está localizado a 154 Km da capital São Paulo. Está na região leste do Estado de São Paulo e tem, em sua inserção regional, as principais cidades circunvizinhas: Araras, Leme, Cordeirópolis, Conchal, Mogi Mirim, Cosmópolis, Americana, Piracicaba, Santa Bárbara D'Oeste, Arthur Nogueira, Iracemápolis, Engenheiro Coelho, Santa Gertrudes, e outros pequenos municípios. Limeira pertence à região administrativa de Campinas, região interiorana consolidada, economicamente, e muito bem servida por rodovias e ferrovia.



foram criados 39 setores urbanos. Os setores são os seguintes: (LIMEIRA, 1998)

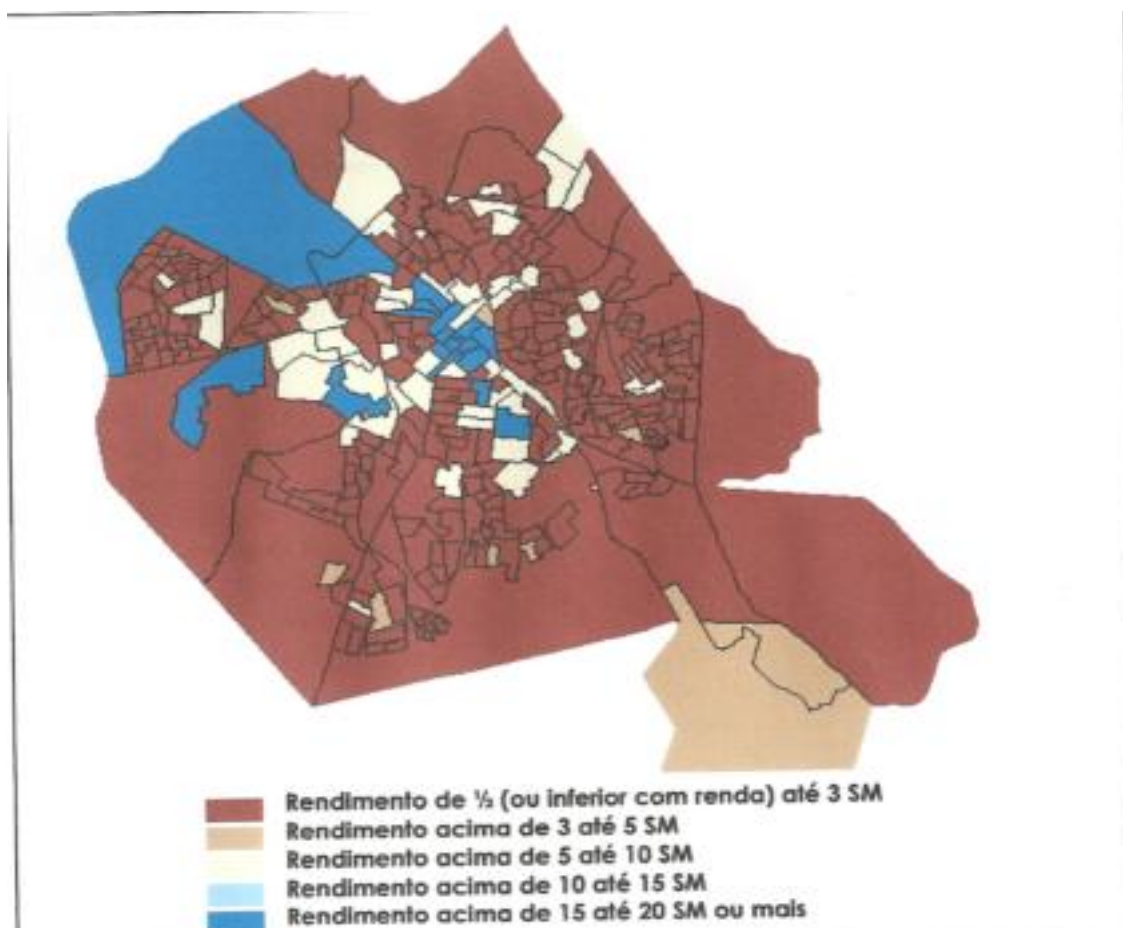
01. Centro
02. Jd. Mercedes
03. São João – Paraíso
04. São Benedito
05. Boa Vista
06. Nova Suíça
07. Montezuma – São Roque
08. Vila Cláudia – Vila Cristovam
09. Hípica – Jd. Esteves
10. Nova Itália – Piratininga
11. Santo André – Castelar
12. Teixeira Marques
13. Vila Queiroz – Bandeirantes
14. Vila Piza
15. Jd. São Luiz
16. Glória – Novo Horizonte
17. Colinas de São João
18. CECAP – Pq. Das Nações
19. Nova Europa – Ouro verde
20. Florença – Sthalberg
21. Amparo – Limeirânea
22. Jd. São Paulo – Chác. Antonieta
23. São Bento – Centreville
24. Anavec
25. Egisto Ragazzo – Planalto
26. Granja Machado
27. Labaki
28. Parque Hippolyto
29. Dutra – Alvorada
30. Ananguera
31. Peccinini
32. Santa Eulália
33. Aeroporto
34. Graminha
35. Portal das Rosas
36. N. Sra. Das Dores
37. Laranjeiras – Vanessa
38. Nova Limeira
39. Village



Mapa 2: setorização dos bairros do município de Limeira

Fonte: Plano Diretor do Município de Limeira (Limeira, 1998, p.14)

A distribuição, por faixa de renda, da população urbana no território, reflete a tendência de expansão da mancha urbanizada por segmentos ou fração de classe. Esses dados serão utilizados na análise que será apresentada na quinta parte deste trabalho.



Fonte: IBGE, Censo 2000.

Fonte: Plano Diretor do Município de Limeira. (Limeira, 2010, p. 59)

### 2.2.1 Entorno cultural, escolas, clubes e academias

No que se refere ao entorno cultural, existe na cidade de Limeira, uma biblioteca central denominada, “João de Souza Ferraz”. Ela está no centro da cidade e foi fundada em 1940. Existe ainda, quatro bibliotecas comunitárias, as quais foram fundadas em 2007. São elas: Biblioteca “Viajando na Leitura” no bairro Ernesto Kuhl, “Oficina do Saber”, no Bairro Jardim Roseira, “Livro Aberto”, no Bairro Dom Oscar Romero e “Comunidade Viva” no Bairro Nova Suíça. Há apenas um Museu Histórico e Pedagógico, denominado “Major José Levy Sb”, situado no centro da cidade e fundado no ano de 1963. Atualmente, está fechado para reforma, com previsão de reinauguração para o mês de agosto deste ano. Há um *shopping center*, denominado “Pateo” e, neste mesmo local, encontram-se os três cinemas, são as salas “Arcoplex”. (SECRETARIA, 2001)



Em relação a teatros, a cidade possui apenas dois, localizados no centro da cidade: “Teatro Vitória” com capacidade para 670 expectadores, construído no mesmo local onde funcionava o “Teatro da Paz”, fundado em 1940 e reinaugurado com este novo nome em 15 de setembro de 1996, e o “Teatro Nair Bello” ainda em construção, com inauguração prevista para setembro deste ano. Este teatro terá capacidade para 400 expectadores.

Quanto a escolas, de acordo com informações já apresentadas anteriormente, as de educação infantil, ensino fundamental e médio representam o campo de atuação do profissional de Educação Física, modalidade licenciatura. Por considerar que a cidade de Limeira, bem como a região são cidades que possuem um potencial em termos de mercado de trabalho destacarei do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física (licenciatura), algumas informações importantes:

Categoria	Qde
Escolas para Pessoas Especiais	1
Escolas Particulares	9
Escolas Públicas	28
Associações Culturais, Desportivas e Sociais	8

Algumas das escolas de Limeira que fazem parte do rol acima apresentado:

- Anglo - Colégio Portal
- Brink Bem Escola Infantil
- Colégio Dom Bosco - Criativa
- Colégio E Curso Procotil
- Colégio Portinari
- Colégio Objetivo
- Colégio Ozaide
- Colégio Santo Antonio
- Colégio São Benedito
- Colégio São Jose
- Criativo Núcleo Pedagógico e Educação Infantil
- EE Octavio Pimenta Reis
- EE Prof. William Silva
- EE Profa. Maria Aparecida Soares de Lucca
- EEME Mario de Souza Queiroz Filho
- EEMS Maria Aparecida de Lucca Moore

- EEPG Luigino Burigotto
- EEPG Profa. Ruth Ramos Cappi
- EEPG Professor Ataliba Pires Amaral
- EEPG Professor Lazaro Duarte do Pateo
- EMEF Márcia Silmann
- EMEI Bruno Riso Marostegan
- EMEI Prof. Célio Sampaio Silva
- EMEI Profa. Maria Wilma Buck Bertaia
- EMEI Profa. Mercedes Stuchi Duarte de Mattos
- EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães
- EMEIEF Bairro dos Pires do Meio de Cima
- EMEIEF Jose Roberto Braz
- EMEIEF Maria Tereza
- EMEIEF Prof. Aldo Jose Kuhl
- EMEIEF Prof. Crezzo Assunção Coimbra
- EMEIEF Prof. Jose Justino Castilho
- EMEIEF Professora Maria Aparecida Degaspere
- EMEIES Maria Ap Machado
- EMEIES Prof. Egle Maria Ciarrochi
- EMEIF Limeira
- Escola Adventista de 1 Grau de Limeira
- Escola Educação Inf. Metacultu
- Escola Educação Infantil Mundo
- Escola Estadual Dom Idílio Jose Soares
- Escola Estadual Prof. Arlindo Silvestre
- Escola Irmã Maria de Santo Inocência Lima
- Escola Pintando O Sete
- Hotelzinho Happy Baby
- Organização Einstein de Ensino
- Sistema Anglo de Ensino

Os clubes, academias de ginástica, centros de recreação e lazer representam o campo de atuação do profissional de Educação Física, modalidade graduação (Bacharelado). No Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (bacharelado), localizei as seguintes informações:

Síntese	
Categoria	Qde
Academias Desportivas	29
Centros Esportivos	1
Associações, Clubes e Estádios	23
Escolas de Futebol	2
Escolas de Natação	3
Escolas de Pára-Quedismo	1
Ginástica - Academias	3

Relação de algumas academias da cidade de Limeira, pertencentes ao último quadro:

- Academia: Avenida Assis Brasil, 189 - VI Camargo.
- Academia Acquação: Rua Cunha Bastos, 788 – Centro.
- Academia Athletica: Avenida Laranjeiras, 436 - VI Queiroz.
- Academia CDC Tchibum Natação: Rua Sergipe, 805 - VI Cristóvão.
- Academia Espaço Olímpico: Avenida Rio Claro, 181 - VI Anita,Limeira - SP.
- Academia Fitness: Rua Barão Cascalho, 488 Lj 1 – Centro.
- Academia Focus Sports Club: Rua Tenente Belizário, 367 – Centro
- Academia Personal Training: Avenida Laranjeiras, 1789 - VI Queiroz
- Academia Podium: Rua Sargento Pierroti, 348 – Centro
- Academia Smash: Rua Alagoas, 704 - VI Cristóvão
- Academia Só Dança: Rua 13 De Maio, 8 – Centro
- Academia Toning Systems: Rua Senador Vergueiro, 897 – Centro
- Academia Vida Ativa: Rua Leandro Castelar, 222 - Jd Piratininga
- Adanaque Academia de Ballet: Rua Vereador João Loureiro - Jd Esteves
- Ademar Contrera: Avenida Mogi Mirim, 623 - VI Piza
- Equilibrium Centro Com e Esp Ltda: Rua Presidente Roosevelt, 952 – Centro
- Figueiredo,Jairo I: Rua Antonio Diniz, 115 - Jd Montezuma
- Hard Dance: Rua Boa Vista, 48 - Boa Vista
- Life Center Academia: Rua Deputado Octavio Lopes, 203 – Centro
- Megathlon Esporte e Saúde: Av. Ambrosio Fumagalli, 1321 - Prq Eg.Ragazzo
- Perfil Academia de Dança e Ginástica: R.Prof. Ceci B. N. Stefano, 135, São Luiz
- Salvador Divino Pereira: Avenida Laranjeiras, 979 - VI Queiroz
- Ulisses dos Santos: Avenida Assis Brasil, 89 - VI Camargo

Clubes e Estádios:

- Associação dos Funcionários Municipais de Limeira: Av. Sarg. Pessoto, 855 - VI Camargo
- Clube Atlético Ipiranga: Rua Waldomiro Della Coletta, 167 - Jd Res RoseiraElias de Souza: Rua Professor Ruy Corte Brilho, 549 - Chácara Antonieta
- Esporte Clube Banespa Limeira: Rua Guilherme Dibern - Jd Florença
- Esp. Clube Banespa Limeira: R. Armando Custodio, 505 - Jd Res Recanto Alvorada
- Esporte Clube Estudantes: R. Prof. Antonio Perchis Lordello, 157 - Jd Esmeralda
- Goes, João D: Rua Piauí, 62 - VI Claudia..
- Independente Futebol Clube: Avenida Maestro Xixirri - Jd Mediterrâneo
- Independente Futebol Clube: R.Prof. Octaviano J. Rodrigues, 1302 - Vila Sta Lina
- Instituto Cultural Ítalo Brasileiro: Rua Antonio Diniz, 340 - Jd Montezuma
- Liga Desportiva Limeirense: Rua João Jacon - Jd St Cecília
- Limeira Clube: Avenida Souza Queiroz, 214 - VI Queiroz..
- Lions Clube Limeira: Rua Piauí, 786 - VI Claudia..
- Nosso Clube: Avenida Ana Carolina de Barros Levy, 325 – Centro..
- Paulistano Futebol Clube: Avenida Doutor Hipólito Pinto Ribeiro, 760
- Sebastião Raul Scherrer: Travessa 2 - Jardim Senador Vergueiro..
- Sociedade Esportiva Gran São João: Rua Doutor Antonio Frederico Ozanan, 111 - Jd Ns Amparo..
- Sociedade Recreativa Dançante: Rua Miguel Bortolan - Jd Sen Vergueiro.

## 2.2 Faculdades Integradas Einstein de Limeira

As Faculdades Integradas Einstein de Limeira- FIEL, com sede no município de Limeira, possui como mantenedora, a Associação Limeirense de Educação e Cultura- ASLEC, entidade sem fins lucrativos, de natureza educacional, cultural e social e de direito privado. (PROJETO Pedagógico Institucional, 2010)

A ASLEC-FIEL teve sua origem a partir da expansão natural da coligada Organização Einstein de Ensino S/C Ltda, que atua na educação infantil, nos ensinos fundamental, médio e técnico profissionalizante e demanda de formação graduada, pós-graduada, local e regional. (PROJETO Pedagógico Institucional, 2010, p. 01)

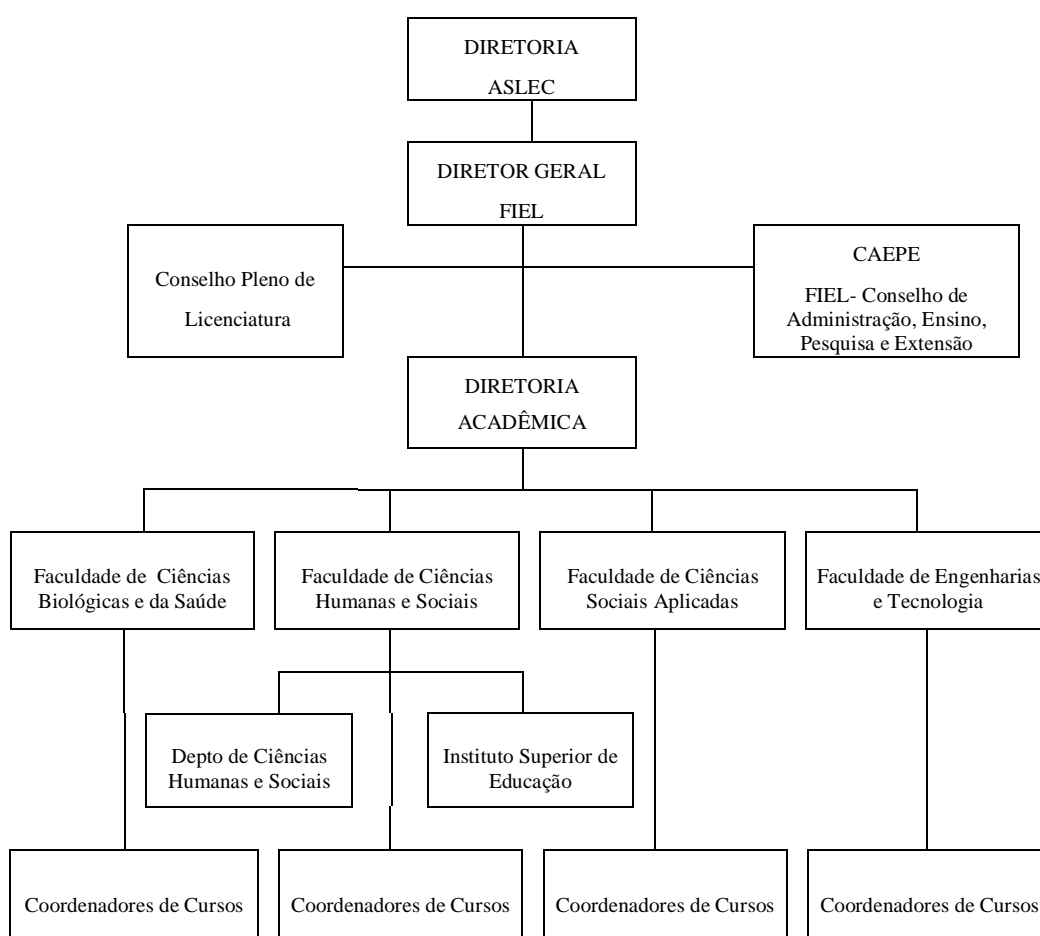
Essa instituição é credenciada para o funcionamento de cursos superiores desde 28 de dezembro de 1994. Iniciou suas atividades em 1995, com dois cursos de graduação: Processamento de Dados e Engenharia Elétrica. Seus precursores e diretores

da ASLEC- FIEL foram: Osvaldo Roberto Leite, Sílvia Affonso Leite, Maria José Leite Soares e Júlio César Pereira dos Santos.

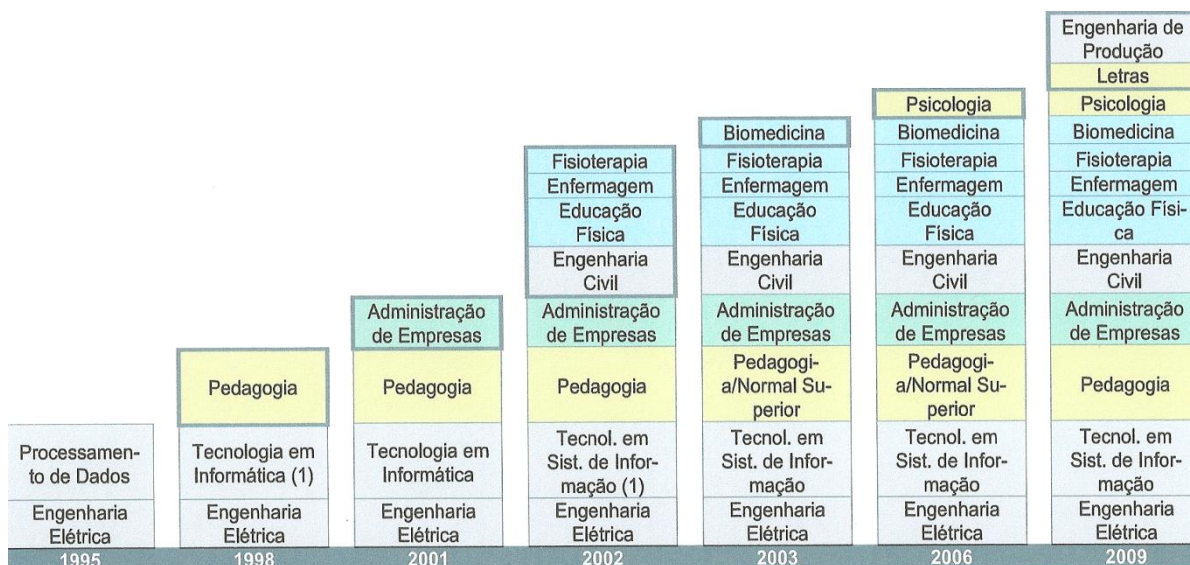
A ASLEC – FIEL, com sede na cidade de Limeira, tem, em sua inserção regional, clientela das principais cidades circunvizinhas: Americana, Araras, Piracicaba, Rio Claro e Santa Bárbara D’ Oeste, Conchal, Mogi Mirim, Cosmópolis, Arthur Nogueira, Engenheiro Coelho, Santa Gertrudes, Cordeirópolis, Iracemápolis e outros pequenos municípios, pertencentes ao eixo central entre Campinas e Ribeirão Preto.

A missão Institucional da ASLEC- FIEL é: “Atuar na melhoria da educação, objetivando a consolidação da cidadania e a melhoria de uma sociedade mais justa” (PROJETO Pedagógico Institucional, 2010, p. 04). Aliado à sua missão, a instituição tem como valores: prestar serviços educacionais atendendo as necessidades da comunidade, ser uma instituição educacional competitiva, bem administrada, com baixos custos e melhores recursos e manter a capacitação da equipe de colaboradores.

Na execução de suas atividades acadêmico-administrativa, a Administração da Fiel conta com órgãos de apoio de natureza administrativa e/ou pedagógica, conforme o organograma abaixo:



A ASLEC – FIEL, conta, atualmente, com treze cursos de graduação, os quais foram sendo implantados ano a ano, conforme o gráfico a seguir:



(1) Alteração na denominação do curso

- Biológicas e da Saúde ( Fisioterapia, Educação Física, Biomedicina, Enfermagem)
- Sociais Aplicadas (Administração de Empresas)
- Humanas e Sociais
- Engenharias e Tecnologias

(1) Houve alteração na denominação do curso

Fonte: (PLANO de Desenvolvimento Institucional, 2010, p.02)

Ainda no final de 2009, foi autorizado o curso de Arquitetura, sendo então, implementado em 2010. Além dos cursos de graduação, a instituição oferece também programa de Educação Continuada - compreendendo cursos de aperfeiçoamento, atualização dos estudos; programa de Pós Graduação - compreendendo cursos de especialização e, futuramente de mestrado; programa de Cursos Sequenciais - destinados ao atendimento de necessidades sociais específicas e ao aumento das oportunidades de trabalho e programa de Cursos de Extensão - integrados no planejamento geral das atividades de Extensão. Sobre essa questão, a diretora acadêmica da instituição, em entrevista informal, completa afirmando que:

*“As Faculdades Einstein de Limeira, atualmente com treze cursos de graduação, nove de pós-graduação e vários de extensão tem se destacado no cenário educacional, não só na cidade de Limeira, mas em toda região. Recebeu conceito quatro na avaliação externa, demonstrando, ao longo do tempo o processo gestor da*

*instituição e a preservação do ensino de qualidade, já que este diferencial não só está explícito na missão institucional, mas em todo processo de ensino que foi conduzido ao longo dos trinta anos de sua fundação (OSWALDO, 2010).*

No Plano de Desenvolvimento Institucional (2010, p.03) é possível destacar os seus objetivos institucionais:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerados na instituição;
- promover a inclusão social mediante apoio para o acesso ao ensino das camadas menos favorecidas, bem como através da participação em atividades sociais, tecnológicas, culturais e esportivas. (PLANO de Desenvolvimento Institucional, 2010, p.03)

Percebe-se, presente nos objetivos institucionais, a preocupação da IES de incentivar a pesquisa científica, serviços de extensão à comunidade, bem como em dar oportunidade de alunos de frações de classe menos favorecida a fazerem uso de programas como o PROUNI, além de convênios com secretarias de educação, para a concessão de bolsas de estudos e programas de bolsas fornecidas pela própria instituição.

O PROUNI- Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e seqüência de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei no. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem o programa. (EDUCAÇÃO, 2011)

Desta forma, ao longo dos últimos anos, nota-se um crescimento da instituição, não só em relação à implementação de novos cursos, tanto de graduação como de pós-

graduação, mas também a expansão do seu espaço físico. Foram construídas salas novas, todas com ar condicionado, houve uma modernização da biblioteca e do ginásio de esportes, aumento do número de discentes, de pesquisas, de publicações por parte dos professores e alunos, de seminários de pesquisa com mesas redondas, mini cursos, palestras, promovidos pelo curso de Educação Física e também pelos outros cursos, de trabalhos apresentados pelos discentes, na forma de pôsteres, além da criação de grupos de estudo, que culminaram com a elaboração de projetos de extensão, envolvendo outras áreas de conhecimento, tais como as de: Biomedicina, Enfermagem e Fisioterapia. Esses fatos poderão contribuir para a transformação da instituição em um Centro Universitário, ainda nos próximos anos. No Plano de Desenvolvimento Institucional (2010, p. 03), pode-se destacar as seguintes metas para os próximos anos:

- Transformação de Faculdades Integradas para Centro Universitário.
- Novo plano de carreira para coordenadores, docentes e pessoal técnico-administrativo.
- Serão oferecidas 20 (vinte) novas modalidades de cursos de pós-graduação.
- Ações de reconhecimento para os cursos de graduação em funcionamento e uma continuidade evolutiva de proposta curricular em maior demanda de aluno-vaga e respectivas capacitações profissionais para o mercado de trabalho.
- Serão oferecidas 23 (vinte e três) modalidades de cursos de extensão.
- Serão requeridas e implantadas 15 (quinze) novas modalidades de cursos, sendo 4 (quatro) ao nível de bacharelado e outros 11 (onze) de Tecnologia, dentro de uma demanda regional já caracterizada que ajudará a subsidiar o desenvolvimento e os investimentos infra-estruturais.
- Expansão do acervo bibliotecário em termos de títulos/volumes de livros, periódicos e videoteca.
- Expansão de infra-estrutura física.
- Clínica-Escola para Fisioterapia e Clínica de Psicologia.

Ratificando esta afirmação, a diretora acadêmica em entrevista informal ressalta:

*“Atualmente, as Faculdades Einstein possuem, em seu quadro docente, 80% de mestres e doutores, e muitos deles, com publicações nacionais e internacionais. Temos um forte trabalho de responsabilidade social, atendendo a comunidade local e regional com as clínicas (Fisioterapia, Psicologia, Enfermagem e Biomedicina) e com o curso de Educação Física. No último ENADE a instituição recebeu conceito cinco nas Engenharias, demonstrando a seriedade e compromisso na formação de todos os alunos. Pesquisas já foram desenvolvidas com parcerias FAPESP E CAPES, mesmo que este componente não se aplique para Faculdade. A transformação para Centro Universitário ocorrerá em 2011 no sentido de avançarmos cada vez mais na qualidade*



*do ensino e na preparação dos alunos para inserção no mercado de trabalho”.* (OSWALDO, 2010).

Por fim, a instituição conta, atualmente, com 1844 alunos, sendo que desse total, 371 possuem bolsa de estudo integral e 182 alunos contam com bolsa parcial. Na tabela a ser apresentada, pode-se observar o número de alunos por curso:

Tabela1: número de alunos por curso.

Curso	Número total de alunos
Engenharia Elétrica	236
Sistema de Informação	37
Administração	237
Enfermagem	110
Educação Física	183
Fisioterapia	169
Engenharia Civil	234
Biomedicina	64
Psicologia	173
Engenharia de Produção	194
Pedagogia	118
Arquitetura e Urbanismo	79

Fonte: Faculdades Integradas Einstein, 2011

Todos os cursos funcionam no período noturno, com exceção do curso de Enfermagem, que funciona em ambos os turnos (diurno e noturno). No último processo seletivo para ingresso de discentes os cursos com maior número de escritos foram: Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Administração. Já os cursos com menos procura foram: Biomedicina e Enfermagem. Acredita-se que esses dados devem-se, em parte, à atual condição do mercado de trabalho no entorno da cidade. O aumento do setor industrial tende a ser um dos motivos dos acadêmicos optarem por cursos da área de exatas e humanas.

### **2.2.1 O Curso de Educação Física: projeto pedagógico dos cursos de bacharelado e licenciatura**

O curso de bacharelado e licenciatura em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira foi autorizado pela Portaria nº 2.826, de 13/12/2001,

publicada em 17/12/2001. Na ocasião, tinha como coordenador, o Dr. José Carlos de Freitas Batista. Os cursos de licenciatura e bacharelado eram oferecidos no período noturno, ambos com 50 vagas. (PROJETO do curso de Educação Física, 2006). Ao egresso, era oportunizada a chance de ampliação dos campos de atuação profissional. O efetivo funcionamento de um dos cursos, o de licenciatura, ocorreu em fevereiro de 2002. Apenas em 2007, formou-se a primeira turma de bacharelado.

Atualmente, o curso é coordenado pelo professor Ms. Homero Gustavo Ferrari, conta com 183 alunos, sendo 146 alunos na licenciatura e 47 no bacharelado.

### **2.2.1.1 Projeto pedagógico do curso de bacharelado**

O projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física, da FIEL, foi elaborado em 2001 e revisado em 2006, pela coordenação e colegiado de curso, em conjunto com seu corpo docente. O Colegiado do Curso de Educação Física é formado a partir do Conselho de Administração, Ensino, Pesquisa e Extensão – CAEPE, órgão deliberativo para assuntos disciplinares, em sua composição didática, acadêmica e científica. É, portanto, formado pelos seguintes componentes: (Projeto do curso de Educação Física, 2006)

- a) O coordenador do curso – Presidente;
- b) Os dois docentes, representantes do curso, pertencentes ao CAEPE – Membros docentes;
- c) Um representante discente do curso – Membro discente.

A grade curricular para ingressantes, a partir de 2002 e a grade para ingressantes, a partir de 2006, a qual foi reestruturada, tendo como base os Pareceres CNE/CES nº 0138/2002 e CNE/CES nº 0058/2004, contam com uma gama de disciplinas teóricas e práticas, que são ministradas com a preocupação de aliar a teoria à prática. Configuram-se como um instrumento profissional de atuação na vida prática.

Dentro de cada disciplina ou no conjunto delas, existe a promoção integral de atividades de pesquisa, ensino e extensão, com elementos enriquecedores e atualizados do trabalho pedagógico, que possam incentivar e incrementar a produção de novos conhecimentos, descobertas e criação de novos métodos e técnicas. (PROJETO do curso de Educação Física- bacharelado, 2006, p.26)

As alterações feitas na grade curricular no ano de 2006 tiveram como meta atender aos anseios da sociedade que, cada vez mais exige profissionais capacitados

para intervir e atuar nos campos de atuação mais tradicionais, tal qual academias, clubes esportivos, como também nos novos espaços na área do lazer, com grupos especiais (idosos, pessoas com algum tipo de deficiência, cardíacos, hipertensos, obesos, gestantes, etc.), no treinamento personalizado, na prática dos esportes radicais e de aventura na natureza, onde esses profissionais passaram a ser solicitados. Sobre essa questão, é possível destacar:

A matriz curricular apresentada após suas alterações, em função de lei, procurou manter sua coerência com o perfil desejado do egresso, onde todo seu suporte teórico-prático, vinculado à habilitação agora denominada Graduação (antigo Bacharelado) em Educação Física, enquanto atividades generalizadas e a de esportes, que visa formar profissionais que contribuam para a consolidação da Educação Física como área de conhecimento e de pesquisa – motricidade humana. No campo técnico, habilita profissionais para atuarem em outras áreas que não a escolar, tais como recreação/lazer, esportes, atividade física e saúde, em locais como clínicas hotéis, academias, clubes, empresas, ou em outro onde se fizer fundamental a presença deste profissional. (PROJETO do curso de Educação Física- bacharelado, 2006, p.26)

Mesmo com algumas alterações, no que se refere ao ensino, os currículos permitem, ainda, que seja oferecida uma sólida formação em pesquisa, incluindo a participação em projetos de extensão, grupos de estudos, participação em cursos extra curriculares, eventos, simpósios e congressos científicos e de estágios práticos, vivenciados em ambiente não escolar. Em âmbito geral, visa “a promover habilidades, competências e atitudes com autonomia e flexibilização, condições fundamentais para o futuro profissional, além da viabilização do ensino continuado, com acesso à pós-graduação”. (PROJETO do curso de Educação Física- bacharelado, 2006, p. 26)

Sendo assim, os objetivos do curso de bacharelado são:

-Formar profissionais com alta competência e habilidade, utilizando como parâmetro o Parecer CNE/CES 0058/2004, que atuarão nas áreas voltadas para a melhoria da qualidade de vida, através do condicionamento físico, emocional e intelectual e da ocupação saudável das horas de lazer e ócio de sua clientela;

-Ampliar a compreensão do movimento humano/motricidade humana, da corporeidade, passando a analisar o significado destes na relação de dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente, de forma que o educando esteja capacitado para uma atuação integrada e consciente;

-Tratar as relações do homem com o mundo, resgatando a totalidade que ultrapassa a visão lógico-formal dominante, na qual a Educação Física seja uma prática transformadora, teorizada, pensada e refletida;

-Superar a dicotomia entre teoria e prática, corpo e mente e as disciplinas pedagógicas e as específicas, preparando adequadamente o Bacharel (Graduado) para analisar as questões educacionais em seu contexto social

generalizado de forma a possibilitar uma prática democratizadora e conscientizadora, em todos os campos de sua atuação;

-Implementar novas práticas de ação educativa, onde a visão e compreensão do homem que se transforma ao longo da história em suas relações sociais, busque a cientificidade e o desenvolvimento de valores éticos e morais em sua prática, bem como a promoção da saúde, a manutenção e melhoria da qualidade de vida pessoal e coletiva;

-Atuar na estruturação do conhecimento específico e aprofundado, de forma a integrar a teoria e a prática, permitindo uma participação ativa no processo comunitário, tomando como referência a realidade da sociedade em constante mudança e os significativos avanços tecnológicos;

-Definir e orientar a ação educativa voltada para o desenvolvimento integral do homem, buscando o domínio filosófico, sociológico, político, biológico e humanístico do processo educativo, numa perspectiva crítica, histórica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-político-econômico e cultural brasileiro, numa visão globalizada. ( PROJETO do curso de Educação Física- bacharelado, 2006, p. 17)

Dessa forma, consta no Projeto Pedagógico do curso de bacharelado alguns aspectos fundamentais, os quais são trabalhados em todo o contexto curricular por estarem intimamente relacionados aos seus objetivos. São eles: Sociabilização, Cooperação, Criatividade, Exercício de liderança; Espírito de equipe, Participação, Autonomia e Flexibilização.

Esses dados mostram que o currículo do curso atende de forma ampla às exigências das Diretrizes Curriculares e indicam que sejam desenvolvidas em seus discentes, as seguintes competências: "Coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto" na área não escolar.

O bacharelado, por sua vez, visa formar profissionais para atuarem em outras áreas que não seja a área escolar. Nesses termos, o profissional poderá atuar em: recreação/lazer, esportes, atividade física e saúde, em locais como clínicas, clubes, academias, hotéis, acampamentos, academias, hospitais, entre outros. A esse discente deve ser oportunizado: a iniciação científica; estágios práticos em ambiente não escolar, incluindo a participação em projetos de extensão universitária; a complementação inter-cursos e o acesso à pós-graduação – educação continuada.

Do perfil, pretendido para o bacharel em Educação Física, podem ser destacados os seguintes aspectos:

-ocupar-se da formação de recursos humanos para atender às exigências atuais da sociedade no que diz respeito à atividade física;  
-aprofundar os conhecimentos necessários ao exercício profissional e ao mesmo tempo oferecer uma formação pluralista em relação aos diversos segmentos do mercado de trabalho; e  
-viabilizar a iniciação profissional daqueles com vocação para estudos e pesquisas em Educação Física, com vistas à carreira acadêmica.( PROJETO do curso de Educação Física- bacharelado, 2006, p. 19)

A habilitação de Graduação (Bacharelado) em Educação Física, possibilita que o profissional realize atividades generalizadas e de esportes. Visa, deste modo, formar profissionais que contribuam para a consolidação da Educação Física como área de conhecimento e de pesquisa – motricidade humana e no campo técnico, habita profissionais para atuarem em outras áreas que não a escolar, conforme já enfatizado. As disciplinas que compõem o currículo estão classificadas em 3 (três) áreas de formação, a saber:

- I. formação geral;
- II. formação básica;
- III. formação específica.

## **FORMAÇÃO GERAL**

### **A) RELAÇÃO DO SER HUMANO E SOCIEDADE**

- Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Física
- Ética
- Aspectos Sociológicos e Antropológicos na Educação Física
- História da Educação Física, Esporte e Lazer I e II
- Bases Epistemológicas da Motricidade Humana

### **B) PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**

- Linguagem e Comunicação
- Informática Aplicada à Educação Física
- Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica
- Metodologia da Pesquisa Científica
- Trabalho de Conclusão de Curso I, II, III e IV

## **FORMAÇÃO BÁSICA**

### **A) CONHECIMENTO BIOLÓGICO DO CORPO HUMANO**

- Biologia Humana I e II
- Anatomia Humana I e II
- Bioquímica e Atividade Física
- Fisiologia Humana I e II
- Psicologia Aplicada a Educação Física e Esportes I e II
- Neuroanatomia I e II
- Cinesiologia
- Biomecânica
- Farmacologia
- Nutrição Aplicada a Educação Física e Esportes I e II
- Fisiologia do Exercício I e II

## **FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

### **A) CONHECIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

- Didática aplicada a Educação física I e II
- Estagio Supervisionado
- Práticas Interdisciplinares
- Atividades Acadêmicas, Científico-Cultural

### **B) CONHECIMENTO TÉCNICO-INSTRUMENTAL**

- Aprendizagem Motora I e II
- Crescimento e Desenvolvimento Humano I e II
- Medidas e Avaliação I e II
- Treinamento Desportivo I e II
- Atividades Físicas para Grupos Especiais I e II
- Saúde e Atendimento de Urgência
- Aptidão Física e Saúde Pública
- Estudos Avançados em Esportes Coletivos I e II
- Estudos Avançados em Esportes Individuais I e II
- Educação Física, Saúde e Meio Ambiente
- Gestão e Marketing I e II
- Treinamento Personalizado

### **C) CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA DO MOVIMENTO**

- Ginástica I e II
- Atletismo I e II

- Atividades Aquáticas I e II
- Futebol de Campo e Futsal I e II
- Esportes de Raquete I e II
- Basquetebol I e II
- Handebol I e II
- Voleibol I e II
- Ginástica Olímpica I e II
- Lutas I e II
- Atividades Rítmica I e II
- Ginástica Rítmica Desportiva
- Atividades Recreativas e de Lazer I e II
- Esportes de Aventura e da Natureza I e II
- Educação Física e Esportes Adaptados I e II
- Atividades Motoras em Academia I e II
- Musculação I e II
- Esportes de Raquete I e II

#### D) DISCIPLINAS QUE PERMITEM A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

- Optativa I e II
- Tópicos Especiais I e II

Por fim, os discentes que optam em fazer esse curso são geralmente, alunos que não pretendem atuar no espaço escolar e sim no espaço não escolar, ou seja, clubes, academias. Uma porcentagem significativa é constituída de ex atletas ou pessoas que já tiveram algum envolvimento com o esporte.

#### **2.2.1.2 Projeto pedagógico do curso de licenciatura**

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da FIEL foi elaborado em 2001, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação fez publicar o Parecer 009/2001, determinando que os cursos, voltados para a formação de professores da Educação Básica, deverão contar com terminalidade e integralidade própria (PROJETO do curso de Educação Física, 2006). Segundo o conteúdo deste texto:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Sesu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a

definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001a, p. 06)

Para atender o que foi instituído por esse parecer, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, a coordenação e colegiado de curso, em conjunto com seu corpo docente, promoveram as alterações da grade curricular do curso de Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, para ingressantes, a partir do ano de 2004. Essa grade vigora até os dias de hoje.

O currículo organizado pela coordenação do curso e pelos docentes considerou as demandas solicitadas pelo mercado de trabalho, bem como as referências conceituais propostas pelas resoluções. O corpo docente teve e tem como objetivo atuar dentro de uma proposta interdisciplinar, no que se refere ao conteúdo trabalhado nas disciplinas, metodologia de ensino, bem como propiciar ao discente um trabalho com base em pressupostos filosóficos, que podem ser assim definidos:

-seleção e organização de conteúdos essenciais úteis, atuais e contextualizados, devendo a ação do docente considerar, prioritariamente, o contexto brasileiro;

-metodologia de ensino centrada no diálogo, na participação democrática, na autogestão, na criatividade, antevendo a flexibilidade possível de normas, princípios, comprometimentos e promoção do aluno, diversificando e enriquecendo o trabalho em sala de aula, orientando assim o raciocínio, a consciência crítica, a ação cooperativa e demais aspectos necessários;

-instrumentos de avaliação facilitadores do ensino e da aprendizagem, sendo utilizados como recurso de retroalimentação do trabalho do professor e do aluno e de acordo com as diretrizes oficiais do regimento interno das FIEL. ( PROJETO do curso de Educação Física, 2006, p. 18)

A matriz curricular com suas alterações, reelaboradas em função de Lei, procurou manter sua coerência com o perfil desejado do egresso. Todo o seu suporte teórico-prático, vinculado à habilitação de Licenciatura em Educação Física manteve-se voltado para a formação de professores para a educação básica, enfatizando o conhecimento da motricidade humana aplicada ao fenômeno educativo.

A matriz curricular do Curso de Educação Física, visa a formação de um educador cujos valores éticos, morais e políticos traduzem-se na ação de um compromisso de superação, fundamentada na ciência do movimento humano



e expressada na competência pedagógica, científica, teórica e humanista da Educação Física, e, em cujas atividades evidenciarão a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo de educação se contextualiza, além de permitir que o egresso seja capaz de constatar, interpretar, compreender e explicar a complexa realidade social, para que assim possa intervir de forma satisfatória nas necessidades da sociedade a que pertence. (PROJETO do curso de Educação Física- licenciatura, 2006, p. 24)

O currículo da Licenciatura em Educação Física visa garantir uma sólida formação geral no campo de aplicação a que se propõe, conforme previsto na Lei no. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Conta uma série de disciplinas teóricas e práticas lecionadas com o intuito de criar o equilíbrio necessário para a formação de um profissional que corresponda à realidade social.

Ao consultar o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura, é possível destacar os seguintes objetivos gerais:

- Formar profissionais com alta competência e habilidade, utilizando como parâmetro o Parecer CNE/CES 0058/2004, que atuarão nas áreas voltadas para a melhoria da qualidade de vida, através do condicionamento físico, emocional e intelectual e da ocupação saudável das horas de lazer e ócio de sua clientela;
- Ampliar a compreensão do movimento humano/motricidade humana, da corporeidade, passando a analisar o significado destes na relação de dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente, de forma que o educando esteja capacitado para uma atuação integrada e consciente;
- Tratar as relações do homem com o mundo, resgatando a totalidade que ultrapassa a visão lógico-formal dominante, na qual a Educação Física seja uma prática transformadora, teorizada, pensada e refletida;
- Superar a dicotomia entre teoria e prática, corpo e mente e as disciplinas pedagógicas e as específicas, preparando adequadamente o Licenciado para analisar as questões educacionais em seu contexto social generalizado de forma a possibilitar uma prática democratizadora e conscientizadora, em todos os campos de sua atuação;
- Implementar novas práticas de ação educativa, onde a visão e compreensão do homem que se transforma ao longo da história em suas relações sociais, busque a cientificidade e o desenvolvimento de valores éticos e morais em sua prática, bem como a promoção da saúde, a manutenção e melhoria da qualidade de vida pessoal e coletiva;
- Atuar na estruturação do conhecimento específico e aprofundado, de forma a integrar a teoria e a prática, permitindo uma participação ativa no processo comunitário, tomando como referência a realidade da sociedade em constante mudança e os significativos avanços tecnológicos;
- Definir e orientar a ação educativa voltada para o desenvolvimento integral do homem, buscando o domínio filosófico, sociológico, político, biológico e humanístico do processo educativo, numa perspectiva crítica, histórica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-político-econômico e cultural brasileiro, numa visão globalizada. (PROJETO do curso de Educação Física, 2006, p. 17)

É notória uma semelhança entre os objetivos gerais do curso de licenciatura e os objetivos gerais do curso de bacharelado. Porém, cada curso procura enfatizar e direcionar os seus objetivos de acordo com o profissional que se deseja formar.

A Licenciatura está voltada para a formação de professores para a educação básica, enfatizando o conhecimento da motricidade humana aplicada ao fenômeno educativo, oportunizando aos discentes: a iniciação científica, estágios práticos vivenciados em ambiente escolar, a participação em projetos de extensão universitária, a complementação inter-cursos e o acesso à pós-graduação – educação continuada. As disciplinas que compõem o currículo estão classificadas em duas áreas de formação, a saber:

IV. Formação comum;

V. Formação específica.

## **FORMAÇÃO COMUM**

### **A) RELAÇÃO DO SER HUMANO E SOCIEDADE**

- Filosofia, Ética e Cidadania
- Aspectos Sociológicos e Antropológicos na Educação Física
- História da Educação Física, Esporte e Lazer
- Saúde Meio Ambiente e Atividade Física

### **B) PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**

- Linguagem e Comunicação
- Informática Aplicada à Educação Física
- Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica
- Metodologia da Pesquisa Científica
- Trabalho de Conclusão de Curso I e II

### C) CONHECIMENTO BIOLÓGICO DO CORPO HUMANO

- Biologia Humana
- Anatomia Humana
- Anatomia do Aparelho Neuromotor
- Fisiologia Humana
- Psicologia do Desenvolvimento
- Cinesiologia
- Fisiologia do Exercício
- Aspectos Nutricionais da Criança e do Adolescente

## **FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

### A) CONHECIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

- Didática aplicada a Educação física I e II
- Estágio Supervisionado
- Práticas Pedagógicas
- Atividades Acadêmicas, Científico-Cultural

### B) CONHECIMENTO TÉCNICO-INSTRUMENTAL

- Aprendizagem e Controle Motor
- Crescimento e Desenvolvimento Humano
- Medidas e Avaliação em Educação Física
- Prevenção e Atendimento de Urgência

### C) CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA DO MOVIMENTO

- Pedagogia da Ginástica I e II
- Pedagogia do Atletismo I e II
- Pedagogia das Atividades Aquáticas I e II
- Pedagogia do Futebol e Futsal I e II
- Pedagogia dos Esportes de Raquete I e II
- Pedagogia do Basquetebol I e II
- Pedagogia do Handebol I e II
- Pedagogia do Voleibol I e II
- Fundamentos Pedagógicos da Ginástica Olímpica
- Pedagogia das Lutas I e II

- Atividades Rítmicas e Dança I e II
- Fundamentos Pedagógicos da Ginástica Rítmica Desportiva
- Teoria e Prática da Recreação e do Lazer
- Educação Física para portadores de Necessidades Especiais

#### D) DISCIPLINAS QUE PERMITEM A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

- Optativa I e II
- Tópicos Especiais I e II

O curso de Licenciatura em Educação Física abrange:

-conhecimentos aprofundados da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira;

-a compreensão do papel da disciplina no contexto curricular, seus objetivos gerais e específicos, enquanto meio de educação formal ao nível básico;

-o domínio de conhecimentos, técnicas e habilitações necessárias à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas destinadas a seus respectivos graus de ensino; e

-o conhecimentos profundo das características, necessidades e interesses da criança, do adolescente e do jovem, sendo capaz de relacioná-la com o contexto social brasileiro. ( PROJETO do curso de Educação Física, 2006, p. 18)

Os que procuram o curso de licenciatura, geralmente são alunos que realmente desejam exercer a docência, ou pretendem apenas ter um curso superior, pois já trabalham em outras atividades e, para conseguir um salário melhor, optam em cursar licenciatura, julgando ser uma graduação que não trará maiores problemas, em termos de dedicação ao estudo.

Sobre o perfil dos egressos, o coordenador do curso em conversa informal ressalta:

*“Podemos dizer que o perfil dos alunos ingressantes do curso de Educação Física, são na maioria jovens entre 18 e 23 anos de ambos os gêneros, que tiveram uma boa experiência com a disciplina de Educação Física na sua trajetória escolar e também fora desta, principalmente relacionada à prática de esportes.*

*Em torno de 5 a 10% dos ingressantes do curso são atletas de competição ou foram. Atletas de competição são aqueles que estão engajados em alguma equipe esportiva que participa de competições oficiais da modalidade e que treinam regularmente pelo menos a maioria dos dias da semana.*

*É importante ressaltarmos que essas informações são em parte baseadas na ficha de cadastro dos alunos e também na observação e convívio deles no decorrer do curso”. (FERRARI, 2010)*

Em suma, pode-se afirmar que, tanto o licenciado como o bacharel em Educação Física, no que se refere ao campo profissional são educadores e utilizam o movimento humano na sua atuação, porém com concepções diferentes; a licenciatura enfatiza o movimento humano na perspectiva educativa, já o bacharelado, na perspectiva do rendimento, da performance humana.

Após discorrer sobre o percurso histórico das Faculdades Integradas Einstein de Limeira – FIEL, apresentarei na próxima parte deste texto um referencial teórico pautado nos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esse referencial servirá como matriz teórica para a discussão da trajetória escolar de alunos e alunas do último semestre do curso de licenciatura e bacharelado da instituição em questão.

### **3 OS CONCEITOS PRESENTES NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU: INFLUÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NAS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nesta parte deste trabalho, buscarei apresentar o referencial teórico, apoiado em Pierre Bourdieu para dar sustentação à discussão referente à trajetória dos alunos e alunas do último semestre do curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado), das Faculdades Integradas Einstein de Limeira.

Das inúmeras teorias existentes no meio acadêmico, encontrei, na apropriação do pensamento bourdieuniano, um conjunto de conceitos e categorias que tendem a explicar e desmistificar as relações no contexto social e universitário, por priorizar os itinerários escolares percorridos pelos universitários, as estratégias adotadas pelas famílias e pelos próprios estudantes ao longo da trajetória escolar. Esses conceitos desvelam, em última instância, os mecanismos que influenciam fortemente a “escolha” de um curso, de uma escola e o êxito, ou o fracasso, dos agentes. Para tanto, elenquei alguns aspectos centrais a serem discutidos nesta parte da pesquisa: o conceito de habitus, capital cultural, capital social, capital econômico e estratégias, categorias necessárias para o entendimento das trajetórias escolares dos alunos e alunas eleitos para este estudo.

O autor em destaque enfatiza que as perspectivas de uma família em relação à escola dependem também das condições materiais de existência, as quais caracterizam o grupo social ou a fração de classe na estrutura da sociedade, de onde provêm as primeiras estruturas formadoras do habitus. Vale frisar que o habitus, originário do processo de socialização dos indivíduos com o ambiente no qual estão inseridos, tende a ser adquirido, primeiramente, no seio familiar (habitus primário) e posteriormente, na escola. Para tanto, é possível destacar nos estudos do autor a seguinte afirmação:

(...), o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o habitus transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (em particular, da recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (BOURDIEU, 2003, p.72)

E ainda completa:

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dão o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 1974, p. 211)

Além da família, pode-se destacar a escola como geradora e formadora de *habitus* que, de modo geral e bastante eficiente, cria disposições e situações totalmente favoráveis com relação à cultura legítima, a qual é imposta pelas frações de classes privilegiadas culturalmente (classe dominante). A instituição escola mantém, desta forma, a hegemonia social e, concomitantemente, provoca a desvalorização da cultura local, quando essa não atende ao *habitus* escolar. Nesse sentido, passa-se aprender e reconhecer as diferenças, as hierarquias da sociedade, devido ao *habitus* cultivado (norma culta) que a escola impõe, com o pretexto de organizar a vida escolar.

Sendo assim, o *habitus* interiorizado no seio familiar, já citado, sofre influências significativas do meio externo, como os da escola, por exemplo. Esse *habitus* adquirido na instituição escolar, poderão contribuir reforçando, transformando, ou até mesmo enfraquecendo, o *habitus* adquirido no meio familiar. Esse mecanismo me leva a acreditar que o *habitus* do indivíduo influencia, de maneira marcante, sua trajetória escolar, ou seja, a escolha por determinado curso, seus sucessos, seus fracassos, enfim, seu percurso ao longo da vida.

O conceito de *habitus* é tido como uma categoria central da sociologia de Pierre Bourdieu e pode ser entendido como:

(...)São sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizada de um regente. (BOURDIEU, 2003, p. 54)

Tais disposições são adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização. São comportamentos, atitudes, gostos, costumes, escolhas, estímulos que

levam o agente sentir, agir, pensar, de acordo com princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão, interiorizadas pelo indivíduo em virtude de suas condições materiais de existência.

A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir. (BONNEWITZ, 2003, p. 77)

O Habitus, tido como sistema de disposições duráveis, conduzem todos os movimentos, ações, atitudes dos agentes, enfim, toda a movimentação dos agentes no meio em que o sujeito está inserido. É fruto de uma longa etapa de aprendizagem, estrutura-se e reestrutura-se de forma contínua. Primeiramente, pelas experiências vivenciadas pelos agentes, no interior da família e, desta forma, com a fração de classe no qual está inserido e também com a sociedade como um todo (REINA, 2009).

É importante destacar que o habitus, ao ser reestruturado, faz com que o agente passe por uma mudança de grupo (classe) social, ou seja, ao passar por novas adaptações, situações, adotar outras práticas, ele pode passar a não reconhecer mais o seu grupo de origem. Ocorre então, uma desafagem do habitus antigo em relação às novas mudanças, ou seja, as práticas antigas não atendem mais, ou melhor, não correspondem mais ao lugar que ele passa a ocupar agora num sistema novo e modificado. Em outras palavras, o habitus se modificada segundo a trajetória social percorrida pelo indivíduo, ou seja, sua experiência, sua frustração, vivenciadas na ascensão, na estagnação ou no declínio social.

Esta categoria também pode ser entendida como um conjunto de disposições para a ação, algo adquirido, encarnado e tatuado no corpo, história incorporada, nas ações, nos gestos, no modo de falar, de se posicionar, de se expressar, enfim em tudo que somos. O próprio corpo, os gestos, as palavras, os trejeitos, o jeito de andar de falar e os costumes são parte do habitus. É essa história incorporada que age como princípio gerador do que fazemos, realizamos ou das respostas que damos ao mundo social.

Podemos exemplificar o conceito de habitus presente na forma como um professor exerce a docência. Em vários momentos durante a sua aula, surgem situações jamais esperadas, planejadas, que se apresentam na forma de perguntas, questionamentos e comentários dos discentes. Neste momento, surge o imprevisto, o



qual pode surpreender até mesmo o próprio professor. O inesperado, o não planejado, pode resultar em um momento altamente positivo, em termos de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. É nesses momentos que é possível identificar o quanto o ato de ministrar aulas é um habitus em exercício, ou seja, o comportamento do professor frente aos questionamentos advindos dos alunos terá, como princípio, o habitus adquirido em suas experiências acumuladas ao longo de sua trajetória, na sua aprendizagem como aluno e, agora, como professor.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual. O habitus depositado em cada agente, no interior das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepção e de apreensões que estão na origem e antecedem a prática do agente quando esse se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença de experiências passadas e reestruturando-as na situação presente. (MUZZETI, 1992, p. 15)

Essa categoria praticada, ora consciente, ora inconsciente, predispõe os agentes a fazerem as suas escolhas, e os faz adquirir suas posições e comportamentos, orientando e dando significados às suas ações do cotidiano. Orientam, assim, a forma como realizam a troca, a relação, o diálogo, a mediação recíproca e contínua entre o mundo objetivo e subjetivo.

É importante, estar atento ao fato de que cada fração de classe ou grupo social receberá a mensagem veiculada pela mídia em relação a seu capital cultural, o que impedirá que os agentes, portadores de capitais culturais diferentes, sejam forjados, de modo semelhante, por essa cultura de massa. Isso pode levar à homogeneização de alguns grupos sociais com patrimônios semelhantes, forjados por essa pressão externa. (MUZZETI, 1992).

Segundo Bourdieu (2003), o habitus, é ao mesmo tempo, individual e coletivo, pois, ao pertencer a uma determinada camada social, interiorizando práticas, costumes, anseios, representações próprias desta fração de classe, o indivíduo o internaliza, de modo subjetivo, a objetividade, assegurando desta forma, a homogeneização do habitus, que é relativo, pois não se pode desconsiderar a intencionalidade do sujeito. Tal homogeneização é responsável pela caracterização dos agentes pertencentes a uma mesma fração de classe, tornando-os diferentes das demais, uma vez que “(...) a socialização, realizando a incorporação dos habitus de classe, produz a filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha no mesmo habitus” (BONNEWITZ, 2003, p. 75)

Tal situação contribui para produzir um espécie de solidariedade entre os indivíduos dotados de *habitus* de grupo, podendo ajustar as suas ações recíprocas independentemente da obediência a um conjunto de normas estabelecidas pelo grupo e/ou classe social. (MARTINS, 1990, p. 67)

Portanto, para avaliar e analisar o *habitus* de uma agente, de forma individual, torna-se necessário reportá-lo ao *habitus* de seu grupo pois, para Bourdieu (2003), o *habitus* é organizado a partir da situação originária de classe. Sendo assim, apresenta-se como individual e coletivo, conforme já tratado anteriormente.

É coletivo porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suporte de *habitus* semelhante. É individual, uma vez que o processo de formação do *habitus* pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular. Diante disso afirma, ainda, que o *habitus* de um agente social ou fração de classe e o estilo pessoal se apresenta como um desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo próprio da fração de classe à qual pertence. (MUZZETI, 1992, p. 15)

Para completar o entendimento de *habitus*, pode-se vislumbrar essa categoria como a trajetória do indivíduo, mediação entre o passado e o presente, história sendo feita, construída, resignificada, expressão de uma identidade social em formação, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do contexto social. Desta forma, segundo as experiências que o agente adquire em diferentes contextos (família, escola, trabalho, amigos), pode-se desenvolver uma pluralidade de *habitus*.

As experiências vividas e aprendidas no ambiente familiar, ou seja, o *habitus* adquirido, construído e produzido no seio familiar, forma a história do agente, a qual está em constante reestruturação, para orientar funções e ações do agir cotidiano. É o produto de nossas vivências e experiências que nos mostra que o *habitus* não é estático, mas dinâmico e em constante reestruturação.

Estas disposições citadas por Bourdieu (1998a) são herdadas de nossos antepassados, de nossa família, da sociedade em que vivemos, por meio de processos de socialização, convivência, ocorridos em determinados grupos. Essa herança cultural transmitida aos descendentes, segundo Bourdieu (1998a, p. 231)

(...) depende, doravante, para todas as categorias sociais ( embora em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino que funcionam como um princípio da realidade brutal e potente, responsável, em razão da intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções. A

instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce até então, atribuições exclusivas da palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de maneira absolutamente decisiva para a construção da identidade.

Completando essa explicação, diz que:

Herdar é transmitir essas disposições imanes, perpetuar, esse conatus, aceitar ornar-se instrumento dócil desse 'projeto' de reprodução. A herança bem sucedida é um assassinato do pai consumado a partir de sua própria injunção, uma superação dele destinada a conservá-lo, manter seu 'projeto' de superação que, enquanto tal, está na ordem das sucessões. A identidade do filho com o desejo do pai como desejo de ser continuado faz o herdeiro sem história. (BOURDIEU, 1998a, p. 232)

Habitus é considerado um sistema de disposições duráveis e é adquirido por meio de determinadas atitudes e atos feitos pelo agente social. Desta forma, temos o habitus como uma categoria dinâmica, que se forma a partir das condições sociais de existência permeadas pela família. A materialização dessas condições, ou seja, conselhos, interditos, preocupações, vivências, experiências, gestos, formam as primeiras estruturas do habitus, o qual será reestruturado ao longo da vida.

Portanto, é de extrema importância que, na família, ocorram diferentes formas de práticas culturais, tais como: assistir peças de teatros, ouvir músicas, visita a museus, frequência a cinemas, incentivo à leitura, à escrita, participar de eventos esportivos, culturais, entre outros. Vale destacar que o volume de privilégios culturais e a escolha por determinadas práticas, como por exemplo, a escolha dos esportes, dos tipos de músicas estão relacionadas com a origem social dos agentes. Como explica Muzzetti (1992, p. 11):

“(...) o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão, e a idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos”.

Bourdieu (1998a) também destaca que há uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a propensão em participar dessas práticas culturais pois, para tal, é preciso que os agentes possuam instrumentos de apropriação, ou seja, os códigos necessários para decifrá-los, bem como capital econômico para poder frequentar tais práticas.

Para o autor citado acima todos os agentes sociais possuem um patrimônio que caracterizam as diferentes frações de classes. Tal patrimônio é formado pelo capital cultural, capital econômico e capital social.

O capital cultural corresponde a uma gama de qualificações, transmitidas no seio familiar e produzidas na escola, ou seja, são os benefícios que o estudante das diferentes frações de classe podem obter no mercado escolar, ou seja, a obtenção de títulos escolares. Esses títulos devem ser incorporados, ou seja, o agente deve possuir os códigos necessários para codificá-lo e interpretá-lo. É um “ter” que se torna “ser”, ou seja, uma propriedade que se faz corpo e torna-se parte do indivíduo, algo acrescentado ao seu patrimônio hereditário, em outras palavras, um habitus.

Segundo Bourdieu (1998b, p. 74):

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessa teorias, de problemáticas, etc; e enfim no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.

A posse do capital cultural pode favorecer o desempenho escolar, na medida em que contribui de maneira significativa, para a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Deste modo:

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.21).

Nesses termos, as crianças, provenientes de ambientes culturalmente privilegiados tendem a vislumbrar na escola uma espécie de continuação da educação que receberam em casa. Já para os demais, ou seja, para as crianças oriundas de meios desfavorecidos, em termos de cultura, (os não detentores da cultura legítima, da norma culta), a escola seria sinônimo de algo estranho e conflituoso.

É válido também reforçar a importância de se ter informações sobre a estrutura, funcionamento e qualidade do sistema de ensino. Tais conhecimentos são fruto do capital cultural, os quais são essenciais para que os pais tenham condições de avaliar o

prestígio social, o retorno financeiro, a qualidade da escola, elaborando desta forma, estratégias eficazes para orientar a trajetória dos filhos, no que se refere à escolha do curso no ensino superior, à opção entre o ensino profissionalizante ou superior e à mudança de um curso para outro.

Para Nogueira e Nogueira (2002), esse tipo de capital cultural é fruto, não apenas da experiência escolar e profissional dos pais, mas também do convívio com amigos, familiares e parentes que possuem afinidade e conhecimento sobre o sistema educacional. Assim, destaca-se a importância do capital social como um meio de acumular o capital cultural.

Portanto, o capital social está intimamente relacionado com as relações humanas as quais se constituem como fontes importantes para a atuação e manutenção dos agentes sociais em determinadas frações de classe. Explicando de outro modo, é por estarem veiculados a um grupo, que os agentes passam a ser dotados de propriedades, prestígios e interesses comuns. Unidos por vínculos permanentes e úteis, passam a desfrutar de lucros materiais ou simbólicos.

Para o agente deter e/ou manter este tipo de capital, é recomendável que mantenha relações em um determinado grupo, ou seja, é necessário que haja um trabalho constante de sociabilidade, como por exemplo, compartilhar festas, eventos e lazer em comum, entre outras atividades. Como esclarece Bourdieu (1998b, p.67):

O volume do capital social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a qual está ligado).

Já o capital econômico é representado pela constituição dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho), pela detenção de signos culturais legítimos, como posse de obras de artes, carros luxuosos, viagens, acesso a determinados estabelecimentos e também pela apropriação de bens materiais (patrimônio, rendas).

É interessante destacar que, embora os tipos de capitais sejam apresentados separadamente e distintos uns dos outros, eles estão intimamente relacionados, e mantêm relações estreitas pois, em determinados casos, a posse de um determinado capital constitui a condição para a obtenção de outro.

Sendo assim, o epicentro da nossa discussão encontra-se na possibilidade de que o rendimento e o êxito escolar dependam do capital cultural e econômico investido pela família e que também o rendimento social e econômico desse investimento está associado à herança social e ao capital simbólico que está à disposição do indivíduo.

Bourdieu (1998b) ressalta ainda ser necessário entender as estratégias que estão intimamente relacionadas com os investimentos educativos. Para esse autor estratégias são ações ordenadas e orientadas que os agentes desenvolvem, em função de um habitus adquirido, visando determinadas finalidades, sem serem, necessariamente, almeçadas. Constituem-se, portanto, como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica.

É possível encontrar, nos estudos de Muzzeti (1997) a classificação das estratégias:

- a) estratégias de fecundidade: visam, em última instância, diminuir os pretendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas, como o casamento em idade avançada, o celibato, ou até mesmo, o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio;
- b) estratégias sucessórias: fundadas, principalmente, no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio da família para seus descendentes, com o mínimo de desperdício. Inclui, desde a compra de quadros até os mais variados bens;
- c) estratégias culturais: as estratégias escolares utilizadas são um caso particular, consciente ou inconscientemente, orientadas para a reprodução do grupo. Incluem a transmissão precoce do capital cultural pela família, o investimento escolar, as atividades extra-escolares (professores particulares etc), o apelo a estabelecimentos escolares particulares, entre outras;
- d) estratégias profiláticas: são orientadas, diretamente, para manter a saúde dos agentes pertencentes ao grupo;
- e) estratégias econômicas: incluem as operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos em geral e visam, primordialmente, reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo;

f) estratégias de investimento social: visam garantir ao grupo, relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis. Funcionam como ponto de apoio entre os agentes e incluem, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles;

g) estratégias matrimoniais: consciente ou inconscientemente orientadas para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes. Ocorrem por meio do casamento com outros grupos equivalentes, no que se refere aos aspectos econômico-sócio-culturais,

h) estratégias ideológicas: visam naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação.

Tais estratégias objetivam, consciente ou inconscientemente, manter ou até mesmo melhorar a posição de um determinado agente ou grupo social na sociedade e seriam adotadas pelos grupos, incorporadas pelos indivíduos como parte do seu habitus.

Vale frisar que Bourdieu salienta em suas obras que existe uma íntima relação e interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias econômicas e as culturais. Por esse motivo, quanto maior o valor atribuído ao capital cultural, materializado, muitas vezes, na importância dada aos estudos, maior tende a ser a propensão a investir, em termos materiais, em práticas culturais, tais como, em cursos de línguas estrangeiras e outras atividades extra-escolares.

Porém, tal fato não é observado em todas as frações de classe, pois, nas camadas mais favorecidas economicamente, ou seja, de alta renda, o custo relativos dos filhos e os investimentos na escola são proporcionais, ou até mesmo baixos, se comparados ao seu patrimônio econômico. Por ocuparem um local privilegiado na sociedade, tendem a não dependerem do sucesso escolar dos filhos para ascender ou se manter socialmente. Nessa mesma fração de classe, temos os mais providos de capital cultural e os mais providos de capital econômico.

As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já as frações mais ricas em capital econômico tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 26)

Já nas camadas menos favorecidas, os custos relativos do filho são baixos, bem como os investimentos escolares. Afinal, tais famílias tendem a desejar para o seu filho apenas o presente. (MUZZETI, 1992). O investimento no mercado escolar tende a oferecer um retorno baixo, incerto e muitas vezes, a longo prazo. Com isso não ocorre uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar, e se privilegia a permanência mais curta nas séries escolares, ou até mesmo ocorre o abandono dos estudos, o que contribui para o acesso mais rápido à vida profissional. Quando a prole consegue estudar, a família acaba depositando na escola toda a esperança, confiança e desejo de que os filhos atinjam, no futuro, uma condição social diferente, ou seja, visualizam a escola como a única maneira de conseguir uma ascensão social.

Os agentes pertencentes às camadas populares possuem um patrimônio desfavorecido, o que resulta em uma dependência, ou melhor, uma subordinação em relação à classe mais favorecida, ou seja, à classe que detém um grande volume de patrimônio. O fato de serem subordinados, faz com que sejam obrigados a aceitar os códigos lingüísticos, simbólicos, valores morais, práticas culturais determinadas por esta fração de classe que torna legítimo todas as ações e condutas dos agentes na sociedade. (REINA, 2009).

A classe média, difere das anteriores, pois projeta na educação um meio de ascensão social para seus filhos. Desta forma, os investimentos escolares, na maioria das vezes, são muito maiores do que os recursos de que dispõem. (MUZZETI, 1992). Tais investimentos dependem do peso relativo dos capitais que acompanham cada uma das frações da classe média.

“As frações mais providas de capital econômico- ao contrário das que possuem quase que exclusivamente capital cultural- tenderiam a não conceder uma prioridade tão acentuada ao investimento escolar.” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 25).

É válido reforçar que a tendência em investir mais ou menos na escola estaria relacionada com a trajetória da fração de classe média em questão, ou seja, as famílias em ascendência, provavelmente investiriam mais. Já as em processo de descendência tendem a investir menos. As famílias pertencentes a este grupo social possuem uma gama significativa de capitais culturais, o que contribui para que haja maiores apostas no mercado escolar, sem que ele represente tantos riscos.



Além do capital econômico e do capital cultural de origem, a prole beneficia-se pelo capital social dos pais. Constata-se que, com o mesmo diploma, os filhos, cujos pais pertencem às classes privilegiadas economicamente ou culturalmente, tenderiam a obter um rendimento superior ao seu título escolar no mercado de trabalho, comparado aos filhos das frações de classe menos favorecidas. Desta forma, o capital social atua no acesso ao emprego pelo círculo de relações, o qual favorece um melhor conhecimento das oportunidades de trabalho, afetando também a projeção profissional. Uma origem social favorecida pode contribuir para um maior sucesso na carreira profissional. É possível exemplificar tal situação, imaginando jovens que ingressam juntos no mercado de trabalho. Um, filho de executivo e o outro, filho de funcionário. O primeiro tem uma probabilidade maior de tornar-se executivo durante sua vida profissional do que o outro filho de funcionário.

Para Bourdieu (2004), estratégia é sinônimo de escolha, atitudes orientadas, sendo, portanto, consciente, racional e individual, tendo a intencionalidade do agente, guiada por suas motivações éticas e efetivas. Ela é, portanto:

(...) produto do sendo prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, (...). (...) O bom jogador, que é de algum modo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. (BOURDIEU, 2004, p. 81)

Por fim, os conceitos apresentados nesta parte da pesquisa não se constituem como categorias isoladas, independentes. Pelo contrário, elas são totalmente interligadas e articulam-se, de modo coerente, no contexto de uma mesma teoria.

Esclarecidos os pontos que darão sustentação teórica às análises a serem discutidas, apresentarei na parte seguinte deste texto, o percurso metodológico, e posteriormente, farei algumas considerações acerca da trajetória escolar dos alunos e alunas do último semestre dos cursos de licenciatura e bacharelado das Faculdades Integradas Einstein de Limeira- FIEL.

## **4 O PERCURSO METODOLÓGICO**

### **4.1 Tipo de estudo**

O método utilizado neste trabalho foi o praxiológico bourdiano presente nos estudos do sociológico Pierre Bourdieu.

Frente a esta proposta, optei pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa. Justifica-se esta escolha, pois, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo pesquisados, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, ou seja, do universo do estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986)

O recurso metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo, esta composta de uma entrevista semi-estruturada.

A pesquisa de campo visou coletar dados que, associados à matriz teórica, puderam oferecer subsídios para atingir os objetivos traçados neste trabalho, ou seja, analisar a trajetória escolar dos alunos e alunas do último semestre do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira- FIEL e, com isso poder desvendar as condicionantes que levaram esses alunos a optar por uma ou outra formação e a relação dessa escolha com o sucesso ou fracasso nos seus itinerários escolares.

### **4.2 Local da pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira, localizada na cidade de Limeira, interior do estado de São Paulo.

A escolha por esta Instituição de Ensino Superior esteve relacionada com minha vivência como docente e com as intensas reflexões relacionadas à trajetória, êxitos e fracassos de alunos e ex- alunos, com os quais convivo e convivi nos cursos de Formação de Professores em Educação Física em Faculdades do interior de São Paulo, e, em especial, em Limeira.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram alunos e alunas do último semestre do ano de 2009 do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira.

### **4.4 Instrumento para a pesquisa**

Para a realização da pesquisa utilizei como instrumento a entrevista semi-estruturada (Anexo B), por meio da qual o pesquisador utiliza um roteiro de questões sobre o tema que está sendo estudado. Esse tipo de entrevista permite também, ao entrevistado, expressar-se livremente. Não há, portanto, uma imposição de que responda as questões numa ordem rígida. Na medida em que se instala um clima de interação, de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de maneira natural. Este tipo de “(...) entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

O roteiro das perguntas foi realizado em função das categorias de análise, ou seja, habitus, capital cultural, capital social e capital econômico, estratégias, pautadas nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu. As respostas obtidas nas entrevistas permitiram conhecer como se dá a herança cultural herdada no seio familiar, bem como apontar as disposições adquiridas pelos alunos e alunas durante seu itinerário escolar.

### **4.5 Procedimentos Metodológicos**

Antes de estabelecer os critérios para a seleção do universo da pesquisa, primeiramente encaminhei uma carta (Anexo A) à direção acadêmica da instituição, para explicar o propósito do estudo e pedir a autorização para tal. O contato com a direção acadêmica e a permissão em realizar a pesquisa viabilizaram a coleta dos dados.

Após a aprovação, foram estabelecidos os seguintes critérios para a delimitação do universo do estudo:

1. Alunas e Alunos do último semestre dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira.
2. Alunas e Alunos do último semestre dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira que tivessem interesse em participar da pesquisa.
3. Alunas e Alunos do último semestre dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, escolhidos aleatoriamente, totalizando cinco sujeitos de cada curso e com disponibilidade de horário para ser entrevistados compatível com a disponibilidade de horário da pesquisadora.

De acordo com os critérios estabelecidos, o universo ficou assim definido: cinco alunos do curso de licenciatura, sendo todos homens e cinco do curso de bacharelado, sendo três mulheres e dois homens.

Vale frisar que a escolha por cinco alunos de cada curso, deveu-se ao fato de ter sido constatado, no referencial teórico de Bourdieu, que agentes sociais provenientes de uma mesma fração de classe, tendo às mesmas condições materiais de existência e sujeitos as mesmas ações práticas, tendem a ter a homogeneização de seu habitus, podendo haver semelhanças nos discursos. Portanto, a regularidade das disposições encontradas neste estudo, levou-me a acreditar que os dados obtidos se ratificam e tendem a ser relevantes em outras instituições de ensino superior que possuem características semelhantes.

Com o universo definido, iniciei as entrevistas, as quais foram realizadas no mês de junho de 2009 nas dependências da instituição, no período noturno, em horários que não comprometessem os estudos dos sujeitos. Cada entrevista durou de quinze a vinte e cinco minutos. Durante esse tempo de duração, alguns alunos detalharam as respostas, enquanto outros responderam as questões de maneira bastante direta e sucinta.

É importante ressaltar que a experiência vivenciada na entrevista, ou seja, a receptividade por parte dos alunos e alunas, o interesse em contribuir com a pesquisa, a atenção recebida, facilitaram o diálogo e contribuíram para que seu desenvolvimento ocorresse de forma tranqüila.

Após a realização das entrevistas, as respostas obtidas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, analisadas à luz do suporte teórico oferecidos pelas obras de Pierre Bourdieu.

## **5 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os dez alunos entrevistados, sete alunos e três alunas, com idades entre vinte e quarenta e dois anos, são residentes em Limeira. Para preservar suas identidades, utilizarei números para identificá-los. Foram caracterizados como agentes sociais pertencentes à camada popular e média, conforme verifiquei em seus depoimentos, apesar de todos se considerarem pertencentes à camada média.

Os dados apresentados, relaciona-se às categorias as quais pertencem os alunos, ou seja, de acordo com a categoria sócio profissional do chefe da família. Sendo assim, pude verificar que, dos cinco alunos entrevistados no curso de licenciatura, todos homens, quatro são provindos da camada popular, todos filhos de trabalhadores braçais e apenas um aluno, provem da camada média, ou seja, filho do dono de uma pizzaria, e deste modo, considerado um pequeno comerciante.

No bacharelado, dos cinco alunos entrevistados, três são mulheres e dois homens. Quatro deste total são filhos de trabalhadores braçais, e por isso, são pertencentes à camada popular. Apenas uma aluna é pertencente à camada média baixa: filha de um bancário.

### **5.1 A trajetória dos alunos do curso de licenciatura**

#### **5.1.1 Alunos da camada popular**

A partir das entrevistas fornecidas pelos alunos, constatei que todos são do sexo masculino, possuem entre vinte e trinta e um anos. Apenas um é casado, possui um filho de dois anos e a esposa é Pedagoga.

Todas as famílias são provindas dos meios urbanos e residem em áreas com renda familiar inferior ou de até três salários mínimos, conforme dados fornecidos pelo Plano Diretor da Cidade de Limeira (2010).

Os quatro entrevistados compõem a fração de classe menos favorecida, ou seja, a camada popular, por serem todos filhos de trabalhadores braçais, conforme já citado. Em relação às suas mães, duas trabalham no lar e duas são aposentadas. Os avôs são todos trabalhadores braçais e as avós todas do lar, responsáveis pelos afazeres domésticos e pela criação dos filhos.

O nível de escolarização alcançado pelos chefes de família, representados pelo pai, indicou que dois eram inferiores aos da mãe. Duas possuíam ensino médio, antigo colegial, e os demais cursaram, assim como as mães, no máximo até o 6º. ano do atual ensino fundamental. Esse dado, evidencia a existência de um distanciamento com o sistema de ensino. Desta forma, segundo Bourdieu a herança cultural, herdada no seio familiar pelos pais e pelos avós, no que se refere à ascensão social através da longevidade escolar, foi prejudicada.

A média das taxas de fecundidade dessas famílias corresponde a três filhos, sendo apenas um, filho único.

Quanto aos investimentos escolares, os três alunos tem dois irmãos mais velhos, sendo que cada um deles tem um irmão que conclui o ensino médio. De um dos entrevistados, as irmãs cursaram apenas o ensino fundamental.

Observei que, em duas famílias, o nível escolar alcançado pela prole está diretamente relacionado com a taxa de fecundidade da família e com o lugar alcançado na fátia, ou seja, em média três filhos e um capital econômico que não é suficiente para investir na escolarização de todos os filhos. Desta forma, apenas o filho caçula deu prosseguimento aos estudos até o ensino superior, conforme os depoimentos que se seguem:

*“ Sou o mais novo, meus irmãos por parte de pai, moram com ele e têm ensino médio concluído’ (Aluno 2).*

*“ Sou o caçula, minhas irmãs fizeram até o ensino fundamental” (Aluno 4)*

*“Tenho vinte e dois anos, meu irmão vinte e oito e minha irmã vinte e seis, meu irmão tem ensino médio e minha irmã quer fazer uma faculdade” (Aluno 5).*

Vale ressaltar que, dos quatro entrevistados, dois possuem bolsa de estudo PROUNI e um possui 15% de bolsa oferecida pela própria instituição. Apenas um aluno paga a mensalidade com o apoio da família.

É importante saber que o PROUNI é dirigido aos estudantes egressos do ensino médio, com renda “per capita” familiar máxima de três salários mínimos.

Quando questionados sobre os motivos que os levou a estudar, todos se pronunciaram dizendo que a escolha esteve relacionada com a possibilidade de alcançarem um emprego melhor.

*“Bom, hoje em dia, sem estudo não leva a nada, optei por ter uma formação acadêmica para ter um emprego melhor.” (Aluno 3)*

*“Aumentar o nível, ter uma vida melhor, uma profissão” (Aluno 4)*

No que se refere ao capital social dessa fração de classe, pude verificar que o círculo de amigos que freqüentavam a casa dessas famílias eram pessoas da mesma fração de classe. Dois alunos citaram que recebiam amigos da igreja.

*“Andava muito com o pessoal da igreja, do mesmo nível que eu. Sempre que saía da igreja ou o pessoal passava na minha casa ou na casa dos amigos para comer alguma coisa, era um nível quase que parecido”. (Aluno 3).*

*“ O pessoal da igreja que ia em casa. “ (Aluno 5).*

Com esses depoimentos, pude concluir que o capital social dessas famílias constituíram-se na infância, por meio das relações feitas na igreja que freqüentavam. Para Bourdieu o capital social é formado pelas relações humanas, vinculação a um determinado grupo. No caso dessas famílias, o vínculo era a igreja evangélica.

O depoimento do aluno 3, ou seja, a declaração de que: *“Andava muito com o pessoal da igreja, do mesmo nível que eu”*, ratifica, mais uma vez, a fala de Bourdieu quando se pronuncia dizendo que as primeiras experiências socializadas no seio familiar estão relacionadas com a condição de classe a qual pertence a família. Tal condição é que irá estruturar o habitus:

Para Bourdieu ( 2003, p. 71), portanto, o habitus é considerado como:

(...) sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas interiorizadas, esquemas e percepção, de concepção e de ação, comuns a todos os membros do mesmo grupo ou classe e constituintes da condição de toda objetivação e percepção, baseamos a articulação objetiva das práticas e a unicidade da visão do mundo na impessoalidade e a substituíbilidade perfeita das práticas e das visões singulares.



Das outras duas famílias, uma não costumava receber amigos em casa e a outra recebia poucos, conforme afirmou o aluno 4:

*“Recebia poucos, era os colegas do meu pai que trabalhava na metalúrgica que passava em casa”.*

Em relação às práticas culturais, ou seja, visita a museus, bibliotecas e cinemas, notei de acordo com os depoimentos dos sujeitos pesquisados que não eram comuns nessas famílias.

*“Passava as férias na casa de minha avó em Ouro Verde”.* (Aluno 2).

*“Eu freqüentava biblioteca só para fazer trabalhos da escola, livraria e museu não ia, e cinema só depois dos dez anos”.* (Aluno 3).

*“Eu passava as férias na casa de parentes fora de Limeira. No cinema fui para ver filmes da Xuxa. Museu fui no de Limeira e em Rio Claro com a Escola”.* (Aluno 4).

*“Nunca tive acesso a museus, livrarias, biblioteca, só cinema de vez em quando”.* (Aluno 5).

Ratificando a fala de Bourdieu ao considerar que agentes sociais pertencentes a fração de classe menos favorecida são prejudicados, em termos de acesso a bens de consumo culturais como: cinema, livraria, biblioteca, museus, teatros. Para o autor referendado, os membros pertencentes à camada popular tendem a vislumbrar a escola como único meio de acesso a essas práticas culturais, as quais são legitimadas pela classe privilegiada. O mesmo autor ainda enfatiza que o acesso às práticas culturais, ou seja, o privilégio cultural tende a torna-se mais glamouroso, mais intenso, quanto mais elevada é a origem cultural e social dos agentes.

O fato de não consumirem práticas culturais devido, por um lado, às condições materiais de existência e, por outro, por não serem portadores de um substantivo capital cultural que valorize o consumo dessas práticas, tende a refletir, em alguns aspectos, de forma negativa, já que isso impossibilita o aumento do capital cultural, torna o capital lingüístico prejudicado, o que reflete no modo de falar e gesticular destes agentes.

A fala do aluno 4, ou seja, *“Museu fui no de Limeira e em Rio Claro com a Escola”*, me leva a crer que para essa fração de classe o acesso a práticas culturais depende da instituição escolar. Para Bourdieu essa fração de classe vê, na escola, a

única possibilidade de ascensão social, e por isso, deposita, nessa instituição, o futuro de seus filhos. O mesmo autor ressaltava também que os agentes pertencentes a essa fração de classe, por possuírem um baixo patrimônio herdado pela família, tendem a substituir as práticas culturais pelas necessidades da vida diária, como moradia, alimentação, saúde. Desta forma, tais práticas não fazem parte da herança cultural herdada no seio familiar.

O acesso às essas práticas culturais contribui para a reestruturação do habitus primário. Desta forma, os agentes provindos dos meios não privilegiados podem adquirir novos hábitos cultivados pela ação escolar. Passam, assim, a serem expressos em posturas, comportamentos, atitudes, no modo de falar, de se expressar.

Embora não participassem de eventos culturais, todos os entrevistados declararam participar de eventos esportivos, tais como jogo de futebol e outras modalidades coletivas, bem como de projetos esportivos.

*“Particpei de projetos de futebol, futsal e tênis de mesa” (Aluno 2)*

*“No Sesi, participava do projeto de futebol” (Aluno 3)*

Essa ocorrência deve-se, provavelmente, ao fato dessas famílias não possuírem os códigos simbólicos necessários para decifrar essas práticas culturais. Para Bourdieu, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos como leitura, música etc. Em outros termos, para consumi-los é preciso que o agente, ou o grupo de agentes, possua os códigos necessários para entendê-los, conforme já expressei. Além disso, no caso de viagens, visitas a museus, teatros e concertos, a família deve possuir também capital econômico para poder arcar com as despesas necessárias.

Vale destacar que o volume de privilégios culturais e a escolha por determinadas práticas, como por exemplo, a escolha dos esportes, dos tipos de músicas, estão relacionadas com a origem social dos agentes. Bourdieu destaca também que é comum os agentes sociais pertencentes a camada popular ou média baixa assistirem a transmissões esportivas. Provavelmente essa preferência ocorra pelo fato de terem apenas códigos simbólicos necessários para decifrar este tipo de prática cultural.

Os gostos, costumes, escolhas, preferências enraizados no seu habitus primário, em relação à disciplina e Educação Física, começa a se estruturar por meio das

condições materiais de existência de sua família e também pelo acesso a essas práticas culturais.

No que diz respeito à relação que essas famílias mantinham com a instituição escolar, a maioria ressaltou que a família participava da vida escolar, destacado nos seguintes depoimentos:

*“Minha mãe participava mais”. (Aluno 2)*

*“Minha família participava bastante”. (Aluno 3)*

*“Ah! Nunca deixaram de ir em reuniões, quando eu aprontava na escola pegava no meu pé.” (Aluno 5)*

Apenas um aluno se pronunciou dizendo que a família não tinha nenhuma expectativa em relação à escola:

*“Minha família não tinha expectativa nenhuma em relação à escola”. (Aluno 2)*

Pude também notar que esse grupo social mantinha contato freqüente com professores, participavam de reuniões, conferiam as tarefas escolares, incentivavam os estudos, mantinham boas relações com os professores. Desta forma, fica possível considerar que o estudo fazia parte do habitus familiar. Vale frisar que todos estudaram em escola pública, devido à condição econômica da família e da fração de classe a qual essas famílias pertencem.

*“Minha mãe incentivava os estudos e conferia minha tarefa”. (Aluno 2)*

*“Eles olhavam as tarefas, se estivesse errado eles perguntavam se eu não queria fazer mais uma vez.” (Aluno 3).*

*“Meus pais incentivavam os estudos, só que como sempre fui bom aluno e era elogiado nas reuniões, eles deixavam de lado”. (Aluno 4)*

*“Ah nunca deixou de ir em reuniões, quando eu aprontava na escola pegava no meu pé. Meus pais apoiavam sempre porque eu sempre estudei em uma escola pública muito boa aqui de Limeira e era bem rígida e eu fui um aluno que sempre deu muito trabalho, eles estavam de acordo e brigavam bastante comigo. Porque eles queriam o meu bem. Queria que eu tivesse disciplina na escola e aproveitasse tudo de bom que a escola oferece, pois tem coisa que a escola oferece e eles não podiam dar.*

*Eles sempre me apoiaram nos estudos, meus irmãos também, minha irmã se empenhou mais que eu na escola eu acho, participou, sempre foi boa aluna, como se fala, que participou dos projetos da escola e tal". (Aluno 5)*

Desta forma, tais famílias consideram a escola como uma via de acesso à ascensão social. Vislumbrando, na escola, a única forma de ter uma formação, para obter, um futuro diferente daquele que tiveram os seus pais.

Para Bourdieu, os filhos das classes menos favorecidas recebem, da família, uma espécie de boa vontade cultural vazia, e são forçados a tudo esperar, a tudo receber da escola. O motivo é que os pais pouco podem fazer para garantir o sucesso no interior da escola, pois não possuem um patrimônio cultural suficiente para transmitir os valores impostos e legitimados pelo sistema escola.

Através do depoimento do aluno 5 observei a preocupação dos pais com a disciplina, dedicação aos estudos, devido à instrução dada ao filho, para que ele aproveite tudo de bom que a escola oferece. Entendo esse “*tudo de bom*” como as práticas culturais pedagógicas, planejadas, organizadas e praticadas na escola. O conteúdo dessa parte da entrevista comprova uma disposição ascética dessa família em relação ao sucesso escolar, expressa através de orientações, conselhos, apoio aos estudos, o que resultou em uma possível ascensão social via escola.

*“A escola é a base de tudo”. Acho que eles pensavam assim porque não queriam que eu passasse a mesma coisa que eles passam hoje”. (Aluno 3)*

*“Minha família pensava na escola como uma maneira de aprender a ler e escrever para ser alguém na vida. Acredito que eles tinham esse tipo de comportamento, pelo fato do meu pai ser metalúrgico, um serviço sujo, pesado ele pensava que tinha que estudar para não enfrentar isso na vida”.*

Bourdieu é da opinião de que o êxito escolar está relacionado com o capital cultural acumulado no seio familiar. Sendo assim, esperávamos que a trajetória escolar da maioria desses alunos fosse marcada por atrasos, reprovações. No entanto, notei que apenas dois deles sofreram reprovação ao longo do percurso escolar.

*“Bom eu reprovei quando mudei de escola quando eu sai da oitava série e fui para o primeiro colegial, eu não me adaptei na escola nova, eu não gostava de ir naquela escola daí ao invés de eu faltar eu preferia enforçar aula ou não assistir a*

*aula, então reprovei. Quando reprovei cheguei lá na boa e ele me perguntou o que tava acontecendo, aí eu expliquei que eu não gostei e tal, aí ele me mudou de escola, daí que eu mudei para um colégio particular”.* (Aluno 3)

*“Eu reprovei um ano por falta, foi bem difícil, meu pai e minha mãe ficaram tristes e deu uns castigos, mas eu superei”* (Aluno 3).

Já os outros dois salientaram o fato de serem sempre elogiados pelos professores.

*“Nunca tive problema com reprovação, já que eu sempre quis ser um bom aluno, eu chegava chorando em casa se tirasse um B, tudo isso por conta própria, eles nunca ficaram em cima”.* (Aluno 4)

*“Os professores sempre me elogiaram”.* (Aluno 5)

Neste depoimento, notei uma adesão aos valores escolares, como exemplo: tirar notas boas, ter um bom comportamento, o que, segundo Bourdieu pode refletir em uma ascensão social.

Em relação à figura do professor, ou seja, ao seu comportamento, conselhos, recomendações feitas, fica nítida a importância e a relação desses conselhos e recomendações com o êxito escolar, pois contribuíram para a ascensão escolar de alguns dos sujeitos pesquisados.

*“Eu tinha bastante conversa com os professores, acabava a aula a gente ficava conversando com eles. Eles falavam sobre drogas, eles falavam bastante, sobre a importância de estudar”.* (Aluno 4)

*“Ah, eu sempre respeitei o professor, eu era bagunceiro tinha problema com os alunos, gostava de aparecer um pouco, mas com o professor eu sempre tive uma boa relação. Eles davam conselhos, conversavam numa boa, falavam da importância de ir bem na escola para ser alguém na vida”.* (Aluno 5)

Mesmo tendo o professor uma participação importante no percurso escolar, coube à família a orientação da escolha profissional, mesmo tendo pouco capital cultural, devido às condições materiais de existência. Verifiquei, pelo conteúdo das entrevistas, que coube aos pais a explicação sobre o sistema de ensino e sobre as profissões mais rentáveis.

*“Meus pais falavam para pesquisar bastante, antes de escolher uma profissão.”*  
(Aluno 3)

*“Meus pais explicavam sobre o sistema de ensino, como era as profissões que davam mais dinheiro.”* (Aluno 5)

Apesar dos familiares terem um nível de escolaridade baixo e estarem distantes do sistema de ensino, notei que havia, neles, a preocupação com a escolha da profissão, com a rentabilidade destas no mercado. Tais atitudes, mesmo que de maneira inconsciente, contribuiriam para que fossem formadas disposições que passariam a ser arraigadas no habitus.

Já os outros dois alunos citaram que os pais nunca tiveram este tipo de conversa, talvez por acreditarem que tal função cabia à escola e também por não possuírem capital cultural suficiente para dar esse tipo de conselho e informação.

Em relação aos questionamentos voltados à disciplina Educação Física, notei que todos os alunos participavam das aulas, quando crianças e adolescentes, e que o conteúdo preferido era o esporte, em especial as modalidades coletivas. Já os outros conteúdos da área (jogo, dança, ginástica, recreação, lutas), não foram citados. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

*“Eu gostava muito de fazer futsal”.* (Aluno 2)

*“Eu gostava de quase tudo, mas preferia o futebol”.* (Aluno 3)

*“Volei”* ( Alunos 4)

*“Eu gostava de fazer esporte: futebol e vôlei”.* (Aluno 5)

Acredito que essa relação com o exercício físico vem das disposições assimiladas desde a infância, como as brincadeiras vivenciadas na rua, além da frequência a eventos esportivos.

*“Quando criança a gente brincava na rua de futebol”* (Aluno 2)

*“Além de polícia e ladrão, pega-pega, esconde-esconde, brincava todo mundo junto de futebol”.* (Aluno 3)

*“Eu gostava de soltar pipa, bicicleta e jogar bola e vôlei.”* (Aluno 5)

Nestes depoimentos ficou claro que esses alunos tiveram, em seu habitus primário, a incorporação de um capital esportivo que garantiu uma aproximação com os conteúdos da disciplina Educação Física, em especial o esporte. Todos afirmaram ter um rendimento bom nas aulas de Educação Física e destacaram a figura do professor, declarando que eram bons profissionais. Esse posicionamento por parte dos alunos me leva a pensar que essas experiências positivas com a área contribuíram para a escolha da profissão e, especialmente, pela licenciatura. Vale destacar que, dos quatro alunos, dois foram atletas de futebol e todos escolheram o curso de Educação Física (licenciatura) como primeira opção. Eles se expressam assim sobre esse assunto:

*“Não tive, professor ruim, não tive nenhum que jogava a bola”. (Aluno 2)*

*“Da primeira a oitava série o professor deu a base para a gente, o que é muito raro ver hoje, ele passava primeiro a aula em vídeo com regras, como jogava e depois ia para a prática, hoje é o contrário, já vai para a prática direto. Sempre tem uma turminha que se dá melhor por já estar dentro do esporte, e como eu já fazia escolinha de futebol eu me sobressaia nas aulas”. (Aluno 3)*

*“Eu gostava muito, muito do meu professor”. (Aluno 4)*

*“Meu professor, eu tive vários, os últimos foram os melhores. Meu rendimento nas aulas Educação Física sempre foi melhor que nas outras disciplinas”. (Aluno 5)*

Sobre a escolha pela licenciatura, os alunos responderam:

*“Tenho um sonho de ser efetivo no estado”. (Aluno 2)*

*“Eu escolhi a licenciatura por causa que eu já jogava futebol, já foi um caminho, eu sempre gostei de esporte e desde pequeno eu dizia que ia ser professor de Educação Física”. (Aluno 3)*

*“Quero a licenciatura para tentar dar um jeito nessa criançada”. (Aluno 4)*

*“Escolhi a licenciatura por gostar muito de esporte”. (Aluno 5)*

O depoimento do aluno 2 ratifica mais uma vez a fala de Bourdieu quando cita que cada agente tende a viver de acordo com sua condição material de existência, não almejando o impossível, sendo assim, por possuir um capital social e econômico reduzido, provavelmente não conseguirá lecionar em escolas particulares, restando a opção de estudar e passar em um concurso, sendo professor efetivo de estado.

O mesmo autor ainda enfatiza que uma parte do mercado de trabalho esta reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, ou seja, pelos agentes provenientes das camadas favorecidas.

Dos quatro alunos, dois já trabalham na área, um como árbitro de futebol e outro como estagiário em uma escolinha de futebol, já os outros dois trabalham em áreas não relacionadas com a Educação Física.

A escolha da profissão não estava de acordo com os anseios da família, segundo três alunos:

*“Não era pretensão da minha mãe que eu fizesse Educação Física”. (Aluno 2)*

*“Meu pai queria que eu fosse engenheiro, não queria Educação Física não, mas como eu gosto muito, eu fiz”. (Aluno 3)*

*“Esta escolha não estava de acordo com a vontade da minha família”. (Aluno 5)*

Já para o aluno 4:

*“Meus pais são muito orgulhosos por ter um filho que faz Educação Física”. (Aluno 5)*

Quando questionados sobre o porquê da escolha em estudar nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira e, se o fato de ser graduando em Educação Física lhe daria algum tipo de “status”, obtive como resposta:

*“Escolhi a Einstein porque moro aqui. Acho que fazer Educação Física é a mesma coisa que fazer outra profissão”. (Aluno 2)*

*“Porque fica perto de casa. Para mim é normal fazer Educação Física”. (Aluno 3)*

*“Escolhi porque é mais próxima, assim não gasto com viagem. Ser graduando me dá uma satisfação pessoal”. (Aluno 4)*

*“A renda né, fazendo aqui não gasto com viagem e também acho a Einstein uma boa instituição, mas acho que não me dá “status” nenhum, muito pelo contrário”. (Aluno 5)*



Por esses depoimentos, verifiquei que o capital econômico compatível a fração de classe a qual eles pertencem não lhes dá outra condição a não ser estudar na cidade onde residem. Dessa forma, esta foi uma estratégia educativa utilizada por esta fração de classe, ou seja, cursar a graduação perto de casa, para não ter gastos com transporte e moradia. Para Bourdieu, cada agente tende a viver de acordo com a sua condição, sem desejar o impossível. No caso desses alunos, estudar em um centro de excelência. Também é notório que apenas um aluno sente satisfação em fazer o curso, o restante julga ser algo normal. Apenas um considera que esse fato não dá “status”, muito pelo contrário. Talvez pense desse modo, pelo fato da profissão não ter prestígio no mercado de trabalho, por não ser tão rentável como as outras profissões.

Quando questionados sobre as disciplinas com as quais possuem mais afinidade, obtive como respostas:

*“Futsal e futebol por que eu jogo e sou árbitro”. (Aluno 2)*

*“Todos os esportes: Handball, Basquetebol”. (Aluno 3)*

*“Didática, porque você aprende como passar as aulas”. (Aluno 4)*

*“Esportes, porque eu me interessou, assisto bastante jogos em casa e acho mais fácil de estudar”. (Aluno 5)*

De acordo com esses depoimentos, pude notar que a maioria dos alunos possuem uma identificação com as disciplinas de cunho esportivo, o que ratifica, mais uma vez, a fala de Bourdieu ao lançar a idéia de que a escolha por determinadas práticas, como por exemplo, a escolha dos esportes, estão relacionadas com a origem social dos agentes e que é muito comum os agentes sociais, pertencentes à camada popular assistirem transmissões esportivas, freqüentarem estádios de futebol, provavelmente pelo fato de terem os códigos simbólicos necessários para decifrar este tipo de prática cultural.

Acredito também, que essa proximidade com as disciplinas de cunho esportivo esteja relacionada com as suas trajetórias escolares, ou seja, com as vivências tidas nas aulas de Educação Física. Com isso, percebo que as disposições adquiridas, naquele momento, fazem parte, agora, de seus habitus, reestruturado no curso superior.

Outro fato que me chamou a atenção é que a grade curricular do curso não prioriza as disciplinas de cunho esportivo. Porém, o fato de terem sido atletas,

possuindo desta forma, um vasto repertório motor e também a frequência à eventos esportivos justifica a afinidade com as modalidades esportivas.

Apenas um dos alunos citou a disciplina de Didática, como sendo importante em um curso de licenciatura, justificando que trabalhará com a docência.

Já em relação às disciplinas com as quais possuem menos afinidade, os alunos responderam:

*“Fisiologia, porque é difícil”. (Aluno 2)*

*“Fisiologia, porque o professor não ajuda, o que fica mais difícil”. (Aluno 3)*

*“Natação”. (Aluno 4)*

*“Sociologia, Filosofia, tudo que tem que viajar um pouco”. (Aluno 5)*

No meu ponto de vista, tais depoimentos estão relacionados com o fato dessas disciplinas exigirem grande acúmulo de capital cultural para serem aprendidas.

Por fim, quando questionados sobre o que é ser aluno Einstein e sobre as expectativas futuras, os alunos se posicionam assim:

*“Acho uma boa faculdade, após a conclusão quero passar em um concurso”. (Aluno 2)*

*“Ela te dá bastante apoio né, os professores estão sempre aí para atender a gente, a quadra sempre tá em dia, agora vão colocar a piscina ou se não tem, tem o Limeira clube para gente usar. Depois do curso pretendo aumentar o salário né, e depois é treinar bastante esporte porque quando você chega dizendo que é estagiário não passa tanta confiança, depois que você chega e fala que é formado ai já é outra conversa.”*

*“É uma boa faculdade, depois que terminar quero pegar aula, passar em um concurso”. (Aluno 4)*

*“Eu na verdade tenho orgulho, porque a Einstein é bem conhecida, eu gosto muito de estudar aqui e ser um aluno da Einstein porque é uma faculdade boa. Após a conclusão do curso espero ter uma renda muito alta, não sei se vou conseguir dizem que tem que trabalhar bastante, só que acredito que eu possa me dar bem”. (Aluno 5)*

O fato de optarem pela “Einstein” faz com que seja contemplado o princípio da conformidade citado por Bourdieu. Apesar de considerarem a instituição boa, os agentes pertencentes a essa fração de classe sabem que não possuem outra opção a não ser freqüentar uma faculdade na mesma cidade onde residem com a possibilidade de conseguir uma bolsa. Nenhum deles citou a possibilidade de ter feito a graduação em um centro de excelência, salientando que estudar na “Einstein” é motivo de orgulho.

Em suma, em relação à trajetória escolar desses alunos tenho elementos para afirmar que o patrimônio herdado pela família não garantiu o acesso a práticas culturais, o que refletiu em um empobrecimento do capital cultural quando freqüentaram a escola. Porém, notei ter existido uma dedicação, um esforço e uma preocupação por parte da família em reforçar o que era preconizado pela escola, além da figura do professor de Educação Física, o qual dava conselhos, tinha boa atitude profissional. Essas atitudes contribuíram para que os alunos passassem a ter afinidade com essa disciplina.

Acredito também que as práticas vividas na infância, as disposições herdadas quando criança e ratificadas pelas condições materiais de existência, as habilidades e o sucesso na disciplina de Educação Física durante o período escolar que foram incorporadas no habitus reestruturado, bem como o contato com o esporte, seja como atleta, seja frequentando eventos esportivos, tiveram influência significativa na escolha profissional. A opção em cursar licenciatura nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira está relacionada com a fração de classe a qual pertencem esses agentes, pois segundo Bourdieu (1998a, p. 47) “(...) os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejarem o impossível”. Nesse caso, para esses alunos, seria um centro de excelência.

### **5.1.2 Aluno da camada média**

O aluno pertencente à camada média tem vinte e um anos é solteiro, residente em uma área da zona urbana, na qual moram famílias que possuem uma renda acima de cinco, chegando até dez salários mínimos, segundo o Plano Diretor da cidade de Limeira, 2010. O aluno possui avô materno metalúrgico e a avó trabalhava em uma

firma. Já o avô paterno era jogador de futebol e a avó, do lar, nenhum deles possuía um bom nível de escolaridade, o que me leva a crer que não havia quase nenhuma proximidade com o sistema de ensino. O mesmo pode-se afirmar dos pais, os quais cursaram até o 6º. ano do atual ensino fundamental, e assim, que casaram compraram uma pizzaria, a qual funciona até hoje no centro da cidade, conforme o depoimento a seguir:

*“Meus pais casaram compraram a nossa pizzaria que é no centro, vivemos disso, eles trabalham lá até hoje. Meus pais então são empresários” (Aluno 1)*

Através da renda da pizzaria, ou seja, do êxito no comércio, a família pode garantir a longevidade escolar dos filhos, conforme o depoimento a seguir:

*“Tenho duas irmãs mais novas que cursam o ensino fundamental e eu que faço faculdade, meu pai que banca tudo” (Aluno 1)*

Quando questionado sobre os motivos que o levou a estudar, obtive a seguinte resposta:

*“Porque fui atleta e por estar sempre envolvido com o esporte” (Aluno 1)*

O fato do avô ter sido jogador de futebol profissional pode ter sido uma condicionante na formação de seu habitus primário, que são as primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar.

(...), o habitus é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (da língua, da economia), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, e, todos os organismos (os “indivíduos”) duravelmente submetidos aos mesmos condicionantes, portanto, colocados nas mesmas condições materiais de existência. (BOURDIEU, 2003, p.70)

O autor em referência ainda completa:

O habitus é a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas a outras práticas e estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas. (BOURDIEU, 2003, p. 66)

Segundo Bourdieu todos os agentes sociais possuem um patrimônio que os caracterizam em uma determinada fração de classe, o qual é formado pelo capital cultural (posse de títulos), capital econômico (apropriação de bens materiais) e o capital social (relações humanas).

Em relação ao capital social desse aluno, notei que era reduzido pois, no seu depoimento, citou que os pais não recebiam amigos em casa e também não frequentavam a casa de amigos. Essas informações me levaram a pensar que o fato de trabalharem todos os dias na pizzaria contribuiu para que a família não tivesse uma rede de relações significativa.

O volume de capital social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem esta ligado. (BORDIEU, 1998b, p. 67)

Quando questionado sobre as práticas culturais, o aluno respondeu:

*“Eu passava as férias em São Paulo, na casa de primos”. (Aluno 1)*

*“ Não ia a biblioteca, nem livraria, nem cinema, muito menos museu.” (Aluno 1)*

Desta forma, é possível afirmar que esta família mesmo pertencendo a camada média se enquadra nas frações menos ricas em capital cultural, as quais “(...) recusam sistematicamente a sofisticação propriamente estética quando a encontram em espetáculos que lhes são familiares (...)” ( BOURDIEU, 2003, p. 81)

Fica nítido no depoimento do aluno pertencente à camada média, que o consumo de práticas culturais importantes para o acúmulo de capital cultural, bem como para a reestruturação do habitus, não fazem parte da herança cultural herdada no interior de sua família. O déficit no capital cultural reflete, de forma significativa, no capital linguístico, segundo Bourdieu a herança dos pais faz com que o uso correto da língua se afaste cada vez mais do que é solicitado na escola, como código legítimo imposto pela classe privilegiada culturalmente.

Porém, em relação à frequência a eventos esportivos e clubes, bem como à participação em projetos esportivos o aluno frisou:

*“ah! Clube eu ia sim, jogar futebol. E ia também em eventos esportivos de futebol, eu ia sempre ver a Inter de Limeira jogar, desde muito pequeno. Eu participei de projetos de futebol e natação, mais sempre gostei mais de participar do projeto de futebol.”*

*“E quando criança a gente brincava todo mundo junto na rua de casa, a brincadeira que mais a gente gostava era jogar futebol.”(Aluno 1)*

O acesso a práticas esportivas, à frequência a eventos envolvendo o futebol, o gosto por essa modalidade esportiva, surgiu desde a infância. Essa disposição, incorporada no seu habitus, deve-se também, a meu ver, à herança herdada de seu avô, o qual fora atleta de futebol profissional.

Essas práticas esportivas, incentivadas pelas famílias, podem ter sido utilizadas pela família como estratégias profiláticas, ou seja, ao praticar o esporte, o aluno poderia ter a saúde preservada ou a ausência de doenças.

Percebe-se também que as vivências, tidas ao longo da infância, estavam relacionadas a um dos conteúdos da Educação Física, no caso o esporte, o que pode também ter contribuído para a escolha da profissão.

Em relação à trajetória escolar, o aluno sempre frequentou escola pública, nunca teve professor particular, nem foi reprovado. Afirmou, ainda, que a família não participava muito da sua vida escolar.

*“Meus pais nunca ligaram muito para a escola, eles eram muito ocupados, trabalhavam demais, não tinham tempo, mais eles sabiam que a escola instrua a gente, que era preciso estudar para crescer na vida. Eu tive que mudar de escola várias vezes, cada vez que mudava de time, mudava de escola”*

*“Minha mãe via meu boletim quando dava certo, já em reuniões ia só de vez em quando. Quando eu morava em Limeira ela ia, quando eu morei fora não, porque não dava para viajar e deixar a pizzeria” (Aluno 1)*

Apesar do aluno citar que os pais não se importavam muito com a escola, pelo fato de trabalharem, é possível perceber que eles visualizavam a escola como uma forma de ascensão social, por considerarem que *“era preciso estudar para crescer na vida”*. Essa posição ratifica a fala de Bourdieu quando cita que, por meio da

escolarização, a classe média cultivava a esperança de continuar ascendendo socialmente e, agora, em direção à elite.

As famílias de classe média tendem a depositar, na escola, o futuro de seus filhos, visualizando-a como a única maneira de acesso a práticas culturais. E assim, eram forçados a “tudo esperar e a tudo receber da escola”, segundo as palavras do último autor citado.

Sobre o relacionamento com os professores foi possível constatar que eles davam conselhos, recomendações, ficando notório a importância desse profissional e sua preocupação com o êxito escolar de seus alunos. Para ilustrar esse fato, o aluno disse que:

*“Eles davam conselhos, falavam para eu estudar, levar a sério a escola, para ser alguém na vida, porque se eu não desse certo como jogador de futebol, o estudo poderia me dar a oportunidade de fazer uma faculdade e ter uma profissão.” (Aluno 1)*

Fica claro, pela fala desse aluno, a importância do professor através de conselhos, orientações, motivações para que o aluno prosseguisse nos estudos e possibilitando a sua ascensão aos níveis superiores de ensino.

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais da criança do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação de resultados escolares. (BOURDIEU, 1998a, p. 47)

Quando perguntei se a família dava explicações, ao aluno 1, sobre o sistema de ensino e sobre as profissões mais rentáveis, tive a seguinte resposta:

*“Meus pais queriam que eu fizesse medicina, ser um médico, falavam que médico tinha prestígio, ganhava bastante dinheiro, ajudava as pessoas.” (Aluno 1)*

A medicina lhe garantiria a ascensão social, agora rumo à camada mais privilegiada, podendo aumentar seu capital econômico e o social, através do prestígio que essa profissão tem no mercado de trabalho.

Em relação aos questionamentos, voltados, especificamente à disciplina Educação Física, à sua participação nas aulas, aos professores que ministravam aulas, o aluno respondeu:

*“Eu adorava fazer Educação Física, gostava muito de jogar futebol. Meu professor, ou melhor, meus professores foram ótimos. Meu rendimento nesta aula era melhor que no que nas outras matérias. Foi por isso que eu resolvi fazer Educação Física, dar aula na escola.” (Aluno 1)*

A entrevista revelou que as disposições herdadas, ao longo da infância e nas aulas de Educação Física, bem como o rendimento nessa disciplina, foram fundamentais para a escolha da profissão, pois as atitudes adquiridas e incorporadas no seu habitus reestruturado, contribuíram para o êxito no curso superior.

Perguntei então, se a escolha estava de acordo com o anseio da família e obtive a seguinte resposta:

*“Ah! Meus pais no começo queriam que eu fizesse medicina, como eu já falei, mas depois viram que eu tinha facilidade com a Educação Física, aí eu disse que queria ser professor de escola e eles concordaram e falaram para eu fazer o curso, então eu prestei como primeira opção Educação Física.” (Aluno 1)*

A opção em fazer Educação Física torna evidente a intencionalidade do sujeito citado por Bourdieu, a qual esta materializada nas suas reais chances no mercado de trabalho. Essas chances têm como alicerce o seu sucesso ou fracasso escolar no sistema de ensino, bem como as suas condições materiais de existência, ou seja, o patrimônio herdado no interior de sua família.

Quando questionamos sobre o porquê da escolha pelas Faculdades Integradas Einstein de Limeira e se a escolha pelo curso lhe dava algum tipo de “status”, o aluno se pronunciou dizendo que:

*“Porque é perto de casa e o preço é acessível e meus pais podem pagar numa boa. Eu acho que para mim é um baita status, não estou nem aí para o que o povo fala, o que vale é o que eu penso.” (Aluno 1)*

Sobre a opção pela licenciatura, o aluno declarou:

*“Gosto de dar aula, de esporte e me identifico muito com criança” (Aluno 1)*

Mais uma vez, o esporte, no caso o futebol, aparece incorporado na sua fala, o que me leva a pensar que a ação pedagógica desse aluno estará atrelada ao esporte, pelo



fato de ter sido atleta, ter tido avô atleta, suas vivências da infância e outras condicionantes estarem voltadas para tal.

Perguntei também sobre as disciplinas que ele possuía mais e a que possuía menos afinidade e a que ele apresentou maior rendimento:

*“Olha, eu gosto muito de futebol, da disciplina Fundamentos pedagógicos do Futebol, acho que porque eu fui atleta, ai fica mais fácil, sei os fundamentos, as regras. Já a disciplina que eu tenho menos afinidade é Teoria dos Jogos e das Brincadeiras, é que tem muita teoria. As disciplinas que eu tive maior rendimento foi futebol, e TCC, porque eu me identifico muito com esta modalidade e TCC porque eu pude fazer meu trabalho de conclusão de curso sobre um tema que eu domino na prática, gostei de fazer as leituras, de saber mais sobre futebol.” (Aluno 1)*

Em relação às disciplinas que o aluno possui mais afinidade, mais uma vez ele ressaltou o conteúdo esporte, mais especificamente a disciplina envolvendo os aspectos pedagógicos do Futebol. Essa proximidade com essa modalidade está relacionada com as experiências obtidas na infância, com o fato de ter sido atleta, com o sucesso na disciplina Educação Física e com a herança herdada de seu avô que foi jogador de futebol profissional. O aluno citou também a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, por ter tido a oportunidade de estudar e escrever sobre o um tema de seu domínio, o que contribuiu para o aumento de seu capital cultural.

Assim, como para os outros alunos, as disciplinas que mais exigem um esforço intelectual e um maior volume de capital cultural são citadas como sendo a disciplina com a qual possuem menos afinidade.

E por fim, perguntei como é ser aluno da “Einstein” e o que ele almeja para o futuro:

*“Olha, acho uma boa faculdade, gosto muito. Quero no futuro fazer uma pós graduação e tentar uma escola para dar aula, pode ser no estado mesmo.” (Aluno 1)*

Esse depoimento elucidava a escolha “modesta” citada por Bourdieu (2003, p.77) “(...) impostas pelas condições objetivas encerram uma ameaça contra a ambição de identificar-se com outros grupos, de se distinguir e se distanciar de grupo.

O aluno citou, ainda, que faz estágio na área, ou seja, em uma escola da prefeitura e também ajuda os pais na pizzaria.

Finalizando, saliento que a trajetória escolar desse último aluno pesquisado foi marcada pela falta de acesso a práticas culturais, o que resultou em um déficit no capital cultural, e conseqüentemente, no seu capital lingüístico, característica própria de filhos de pequenos comerciantes, segundo Bourdieu. Notei que o fato do aluno ter sido atleta, ter mudado várias vezes de cidade, não permitiu um acompanhamento rigoroso da família em relação à instituição escolar onde estudou. Em contrapartida, os pais vislumbravam a escola como uma possibilidade de ascensão social.

O seu percurso escolar, o seu rendimento na disciplina Educação Física, a sua afinidade com o professor, com a modalidade futebol, devido ao fato de ter sido atleta, à herança recebida de seu avô, a freqüência a eventos esportivos, contribuíram para o enriquecimento de seu capital esportivo e, conseqüentemente, para a escolha da sua profissão.

No depoimento dos cinco alunos fica clara a empatia com as modalidades esportivas, em especial com o futebol. Desta forma, mesmo tendo passados anos e anos, percebo que o esporte ainda é o conteúdo mais hegemônico da área. Esses resquícios, exclusivamente esportivistas devem-se, em parte, ao componente biológico que influenciou a Educação Física Brasileira ao longo de suas influências e tendências e que, até hoje, muitas vezes, se faz presente. Afinal, essa área possui, como raízes históricas, os médicos higienistas e os militares, os quais deram o impulso inicial a esse “dogma” que ainda permeia algumas práticas pedagógicas.

Provavelmente ainda existam resquícios dessa mentalidade nas práticas pedagógicas de muitos professores, com forte influência desse momento histórico. Como explica Castellani Filho (1991, p. 127): “(...) deixando transparecer seqüelas daqueles tempos, como feridas não totalmente cicatrizadas”, acarretando um privilégio à padronização dos movimentos, ao rendimento, ao corpo saudável, robusto, disciplinado, domesticado, fruto do paradigma mecanicista que vigorava na época. Imbutido na proposta desse paradigma está a não priorização de fatores como o prazer em praticar a atividade física, a espontaneidade, a criatividade e a ludicidade.

## 5.2 A trajetória dos alunos do curso de bacharelado

### 5.2.1 Alunos da camada popular

Dos sujeitos entrevistados dois são do sexo masculino, casados, um com trinta e dois anos, com uma filha de dois anos e com a esposa formada em Publicidade e Propaganda. Já o outro aluno tem quarenta e dois anos, também é casado, e tem dois filhos adolescentes. A esposa é costureira.

Do sexo feminino são duas alunas, ambas solteiras, tendo uma vinte e dois anos e, a outra, vinte e quatro anos.

As quatro famílias são provindas do meio urbano e residem em áreas com rendimento inferior ou chega até a três salários mínimos, conforme dados do Plano Diretor da cidade de Limeira, divulgado no ano de 2010. Todos os alunos são filhos de trabalhadores braçais. Já as mães, três são do lar (sendo uma delas já falecida) e apenas uma delas é costureira. Os avôs são todos trabalhadores braçais, as avós, do lar. Um dos alunos citou que não sabia, qual a era a ocupação dos avós, pois não tivera contato com eles.

Em relação aos níveis de escolarização alcançados pelos chefes de família, representados pelos pais, três são inferiores aos da mãe. Um dos entrevistados relatou que, tanto o pai como a mãe são analfabetos, o que deixa claro um distanciamento com o sistema de ensino por parte dos familiares desse aluno. Nesse sentido, a ascensão social via longevidade escolar ficou prejudicada.

*“Meu pai fez até a 4ª. série do grupo e minha mãe fez até a 8. série.” (Aluno 6)*

*“Minha mãe tem ensino médio e meu pai parou na 7ª. série.” (Aluno 9)*

*“Meu pai fez até a 4a. série e minha mãe até o antigo colegial.” (Aluno 10)*

A média da taxas de fecundidade corresponde a três filhos. Apenas a família de um dos entrevistados possui uma prole maior, ou seja, doze filhos.

Em relação aos investimentos escolares, dois alunos possuem dois irmãos mais velhos, com nível superior. Um deles possui dois irmãos mais novos cursando o ensino

médio em uma escola pública e, o outro, possui dois dos onze irmãos com nível superior. Os demais possuem ensino fundamental e médio incompleto.

*“Meu irmão esta terminando a faculdade de Engenharia este ano, ele mesmo paga, e minha irmã esta começando a faculdade de Recursos Humanos e conseguiu uma bolsa da própria faculdade.” (Aluno 6)*

*“Minhas duas irmãs fazem Pedagogia, cada uma banca a sua.” (Aluno 9)*

*“Meus irmãos não puderam estudar, fazer faculdade, naquele tempo não tinha condição, eram muitos filhos, só depois de mais velho, que eu e mais dois irmãos conseguimos fazer faculdade.” (Aluno 7)*

Nota-se, nesses depoimentos, que o tamanho da fátia influencia os destinos escolares, beneficiando, desta forma, as pequenas famílias, fato comprovado através da fala do aluno 7.

Dos quatro alunos, dois possuem bolsa PROUNI, fazem estágio remunerado na área e dois pagam a mensalidade com o salário do próprio trabalho. Um deles trabalha em uma empresa multinacional e, o outro, no comércio.

Sobre os motivos que os levaram a estudar, todos citaram o fato de poderem ter uma condição melhor, um emprego digno.

Em relação ao capital social dessas famílias, pude verificar que dois deles conviviam com pessoas próximas, como vizinhos e amigos de trabalho. Já os outros dois citaram que os pais não recebiam amigos em casa, tampouco faziam visitas.

*“Meus pais recebiam meus vizinhos. Meu pai era natalino, todo dia vinte e cinco de dezembro chamava todo mundo da rua, todos os vizinhos, e no dia das crianças também. Acho que era promessa, tanto que até hoje faço questão de manter isso.”(Aluno 7)*

*“Meus pais recebiam os amigos do trabalho.” (Aluno 9)*

Sobre o capital social, Bourdieu (1998b, p. 67) ressalta que:

(...) Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade.

Bourdieu ainda reforça que as primeiras experiências socializadas no seio familiar estão intimamente relacionada com a condição de classe a qual pertence a família, elemento responsável pela estruturação do habitus.

O habitus, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. (BOURDIEU, 1998a, p. 113)

Quando questionados sobre a frequência a práticas culturais, os alunos responderam:

*“Comecei a freqüentar biblioteca, museu, livraria, quando fui para o ensino médio. Agora eventos esportivos fui em muitos.” (Aluno 6)*

*“Não freqüentava nada dessas coisas, não tinha dinheiro, só quando adulto que conheci a praia. Já em eventos esportivos eu ia sempre.” (Aluno 7)*

*“Eu não freqüentava nem museu, nem cinema, nem biblioteca, aliás, biblioteca só às vezes com a escola . Passava as férias em casa mesmo.” (Aluno 9)*

*“Só a biblioteca municipal com a escola. As férias eu passava na casa dos meus avós. E em relação aos eventos esportivos comecei a freqüentar com oito anos eventos de judô.” (Aluno 10)*

Mais uma vez, encontrei uma nítida convergência com o discurso de Bourdieu, quando este reforça que as famílias de baixa renda possuem um déficit cultural, devido às condições materiais de existência. A fala dos alunos 6, 9 e 10 reforçam que, o acesso às práticas culturais depende, exclusivamente, da escola, ou seja, o meio escolar é a forma socialmente certificada e garantida de adquirir capital cultural. Portanto, uma escolaridade bem sucedida pode possibilitar a aspiração de uma ascensão social.

A resposta do aluno 7, ou seja, *“ Eu não freqüentava nada dessas coisas, não tinha dinheiro, ...”* ratifica o argumento de Bourdieu, de que, para participar dessas práticas culturais, é necessário ter um capital econômico para poder usufruir. Esse autor destaca também que o nível de instrução da família deve ser considerado, pois para participar dessas práticas culturais, é necessário que os agentes possuam instrumentos de apropriação, ou seja, os códigos necessários para decifrá-los, o que não é comum nesta fração de classe.

(...) o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertencem realmente (embora seja fortemente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais ( ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. (BOURDIEU, 1974, p.297)

Em contrapartida a não participação em eventos culturais, a maioria dos alunos afirmou participar de eventos esportivos e projetos envolvendo várias modalidades.

*“Participei de vários, a maioria de natação.” (Aluno 6)*

*“Participei de vários projetos de várias modalidades.” (Aluno 9)*

*“Sim, do projeto atleta do futuro do Sesi, modalidade judô.” (Aluno 10)*

Estas falas comprovam, novamente, que agentes sociais pertencentes a camada popular possuem uma disposição em consumir e freqüentar práticas dessa natureza, como jogos de futebol, transmissões esportivas, devido ao fato de terem, conforme já citado, os códigos necessários para interpretá-los.

Observei por meio das entrevistas realizadas, que o acesso a essas práticas culturais pode ter sido um dos fatores importantes para a estruturação do habitus primário desses alunos.

Quando perguntei sobre a relação das famílias com a instituição escolar, obtive as seguintes respostas:

*“Minha família participava muito pouco. Eles achavam a escola algo necessário para ter crescimento. Eles acreditavam que a escola podia melhorar alguma coisa na minha vida.” (Aluno 6)*

*“Minha mãe cobrava sim, mesmo sendo analfabeta, a cobrança existia. Escola para eles era um passo para o futuro, uma oportunidade de mudança.” (Aluno 7)*

*“A escola era essencial para o aprendizado. Na escola você não aprende só a ler e escrever, aprende a viver, ter valores, disciplina, isso que eles falavam. Eles queria que eu tivesse uma profissão, uma vida correta.” (Aluno 9)*

*“Eles falavam que a minha única obrigação era estudar, que escola era tudo, através dela podemos ter um ensino superior.” (Aluno 10)*

Esses depoimentos revelam que essas famílias vislumbravam a escola como a esperança de um futuro social menos incerto, investindo na escola todas as chances de êxito profissional, depositando expectativas futuras de promoção social, esperando também que a escola contribuísse na transmissão de valores, comportamentos, disciplina, formação da moral, requisitos exigidos pela sociedade.

Ainda sobre a escola os depoentes se pronunciaram dizendo que:

*“Meus pais sempre compareciam a reuniões, acompanhavam minhas notas, as tarefas. Meus professores davam dicas para obter sucesso e oportunidade nos estudos, coisa que meus pais não falavam ” (Aluno 6)*

*“Meus pais mesmo não entendendo nada, sempre estavam a par de tudo, notas, reuniões. Eu sempre respeitei muito os professores, nunca fui contra a disciplina que eles impunham.” (Aluno 7)*

*“Eles não sabiam muito como funciona a escola, mas acompanhavam sim, as notas, tarefas, tudo, queria sempre que eu fizesse uma faculdade. Minha relação com os professores era boa, nunca tive problema nenhum.” (Aluno 9)*

*“Meus pais nunca tiveram problema com isso, sempre fui boa aluna, tirava nota alta, eu sempre me cobrei muito quanto a isso. Eu chegava em casa e dizia: “ mãe tirei dez” e ela respondia: mais um!. Eu sempre tive uma boa relação com os professores, sempre fui ligada nos estudos, a questão do respeito era fundamental.”(Aluno 10)*

Mesmo tendo um baixo grau de informação sobre os mecanismos de funcionamento do sistema de ensino, fica nítido que todas as famílias mantinham um contato com a escola, participando de reuniões, verificando tarefas, notas, incentivando os estudos. O ato de estudar, manter boa relação com os professores, fazia parte do habitus desses agentes sociais.

A resposta da aluna 9: *“... queria sempre que eu fizesse uma faculdade”* contempla a fala de Bourdieu, ao considerar que as famílias pertencentes a esta fração de classe visualizam o sistema escolar como a única possibilidade dos filhos ter um futuro diferente, tendo desta forma, uma formação, ou seja, a possibilidade de cursar o ensino superior.

Todos os alunos estudaram em escolas públicas, dois deles mudaram de estabelecimento de ensino devido à mudança de cidade e nenhum deles passou por reprovação durante toda a trajetória escolar.

Quando perguntei se a família dava explicações sobre o sistema de ensino e sobre as profissões mais rentáveis no mercado de trabalho, os alunos responderam:

*“Minha mãe explicava um pouco, meu pai queria que eu fosse ferramenteiro como ele.” (Aluno 6)*

*“Minha mãe sim, ela tinha dois sonhos: o primeiro era eu ser engenheiro, o segundo era eu trabalhar em um escritório, dizia que era bonito homem de terno e gravata.” (Aluno 7)*

*“Eles falava sim, mas minha mãe me deixou a vontade para escolher a profissão que eu quisesse.” (Aluno 10)*

Os depoimentos revelaram que, mesmo tendo um baixo capital cultural, um distanciamento do sistema de ensino, havia a preocupação em explicar aos sujeitos da pesquisa, sobre essas questões. A mãe do aluno 7, mesmo sendo analfabeta, sabia do prestígio social e da rentabilidade que podia trazer um “homem com terno e gravata”.

Apenas um aluno afirmou que os pais não explicavam sobre o sistema de ensino, tampouco sobre as profissões mais rentáveis.

Em relação às perguntas direcionadas à disciplina Educação Física, percebi que todos os alunos participavam das aulas, obtendo, com isso um bom rendimento. Dois alunos citaram o esporte a ocupação preferida. Os outros dois citaram gostar de todos os conteúdos da área, incluindo os jogos, ginástica, lutas, porém enfatizaram que os professores raramente os ministravam.

*“Eu gostava de tudo, jogo, ginástica, esporte, mas meu professor não cobrava muito.” (Aluno 6)*

*“Vivi numa época que era homem de um lado e mulher de outro, fazendo exercícios padronizados, não tinha como é hoje. Eu gostava de tudo relacionado a atividade física.” (Aluno 7)*



As atividades desenvolvidas na infância, como as brincadeiras, jogos, participação em projetos esportivos e a empatia com a disciplina Educação Física contribuíram para que essa relação com a atividade física se potencializasse ainda mais.

*“Quando criança, eu brincava de taco, pega-pega, subia em árvores, jogava futebol, corre cotia, queimada.” (Aluno 6)*

*“Brincava de esconde-esconde, pega-pega, futebol, rolar pneus no barranco.” (Aluno 7)*

*“Brincava com os meninos de queimada, futebol, polícia e ladrão.” (Aluno 9)*

*“Futebol com os meus primos.” (Aluno 10)*

Em todos esses depoimentos notei que os alunos tiveram, em seu habitus primário, a forte influência de um capital esportivo que propiciou e eles a ligação com um dos conteúdos mais vivenciados nas aulas de Educação Física, o esporte.

Sobre a opção em cursar o bacharelado, os alunos revelaram as informações seguintes:

*“Fiz essa opção para atuar fora da escola.” (Aluno 6)*

*“Tenho uma ONG e aí o CREF cobrou o bacharelado, por isso, que eu resolvi fazer.” (Aluno 7)*

*“Porque é um curso que tem mercado.” (Aluno 9)*

*“Por conta do mercado de trabalho.” (Aluno 10)*

Esses depoimentos ratificam a fala do coordenador do curso, ao ressaltar que grande parte dos alunos tem objetivo de atuar fora do contexto escolar, pelo fato de poder ampliar as possibilidades de atuação profissional dentro do mercado de trabalho.

Dos quatro alunos, dois já trabalham na área, um deles em academias e o outro em uma ONG de projetos esportivos. Os outros dois trabalham no comércio da cidade de Limeira. Todos prestaram o vestibular, tendo como primeira opção o curso de Educação Física, modalidade bacharelado. Dos quatro alunos, três foram atletas, o que comprova a fala do coordenador do curso, ao citar que grande parte dos alunos optantes pelo curso de bacharelado foram, ou ainda são, atletas.

Perguntei também se a escolha da profissão estava de acordo com os anseios da família. As respostas foram:

*“Minha família não disse nada, mas minha esposa me apoiou.” (Aluno 6)*

*“Não, inclusive eu matriculei na Educação Física e na Engenharia.” (Aluno 7)*

*“Não opinaram, me deixaram bem a vontade.” (Aluno 9)*

*“Minha família sempre me deixou livre para escolher a minha profissão.” (Aluno 10)*

Em relação à escolha por estudar nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira, eles responderam:

*“Por ser na cidade e não ter que gastar com deslocamento.” (Aluno 6)*

*“Era a única opção aqui em Limeira, quer dizer tem a Unicamp, mas...” (Aluno 7)*

*“Eu já conhecia, porque minhas irmãs estudaram aqui, já sabia que era uma boa faculdade.” (Aluno 9)*

*“Porque eu conhecia a estrutura da faculdade e sabia que era boa.” (Aluno 10)*

Além de considerarem as Faculdades Integradas Einstein de Limeira uma boa instituição, notei através dos últimos depoimentos que o fato de optarem pela “Einstein” não deixa de ser uma estratégia educativa, ou seja, estudar na mesma cidade permite fazer uma economia, em termos de deslocamento e moradia. Um dos alunos citou que era a única opção em Limeira, lembrando, posteriormente, da Unicamp. Deixou, porém, nas entrelinhas, que não seria possível estudar em um centro de excelência, talvez por não possuir capital cultural suficiente para tal, o que mais uma vez certifica a fala de Boudieu, quando diz que “ninguém deseja o impossível”.

Todos afirmaram que o fato de ter uma graduação gera um “status” e fornece mais credibilidade aos que buscam profissionais no mercado de trabalho.

*“Ser formado dá mais credibilidade no mercado de trabalho.” (Aluno 6)*

*“O fato da pessoa ter uma graduação já dá um status, um respeito, credibilidade.” (Aluno 7)*

*“Dá status sim, o fato de ter ensino superior dá uma diferenciada.” (Aluno 9)*

*“Eu acredito que sim, quando você fala para as pessoas, eles te olham com outro jeito, dá um status.” (Aluno 10)*

Os alunos também foram questionados sobre as disciplinas com as quais possuem mais afinidades:

*“Gosto de Fisiologia e um pouco de disciplinas relacionadas a Humanas.” (Aluno 6)*

*“Atletismo, porque fui atleta.” (Aluno 7)*

*“Anatomia.” (Aluno 9)*

*“As disciplinas relacionadas as modalidades esportivas, porque fui atleta.” (Aluno 10)*

Já as que eles possuem menos afinidade, segundo suas declarações:

*“A parte de dança, porque tenho vergonha, isso é coisa de mulher.” (Aluno 6)*

*“Bioquímica, não acho tão importante assim.” (Aluno 7)*

*“Atletismo, não tenho habilidade para isso.” (Aluno 9)*

*“Ah! Com certeza Fisiologia, não me interessa muito.” (Aluno 10)*

De acordo com as respostas enfocadas, verifiquei que dois alunos possuem uma identificação maior com as disciplinas de cunho esportivo, justamente pelo fato de terem sido atletas e também pelas suas trajetórias escolares, particularmente, pelas experiências tidas nas aulas de Educação Física. Os mesmos alunos citaram não ter afinidade com Bioquímica e Fisiologia, disciplinas necessárias para o entendimento das particularidades dos esportes, como por exemplo, sobre as questões relacionadas ao treinamento esportivo. Porém, o fato de não possuírem um capital cultural significativo, talvez contribua para que não se interessem por essas disciplinas e não reconheçam sua real importância.

Já os outros dois alunos possuem uma afinidade com a disciplina de Fisiologia, com disciplinas relacionadas à área de Humanas e com a disciplina de Anatomia. Um deles, porém, não se identifica com a Dança, talvez por uma questão de gênero,

acreditando que esta modalidade só pode ser praticada por mulheres. O outro não se identifica com o Atletismo, e ressalta que não tem habilidade para isso.

Finalizando a entrevista, perguntei sobre como é ser aluno da instituição onde essa pesquisa se realizou e sobre quais seriam as suas expectativas futuras. Os alunos responderam:

*“Ser aluno Einstein é algo bom, é um local que esta me ajudando a ter um progresso. Minhas expectativas é melhorar, ampliar minha área de trabalho, automaticamente melhorar o dinheiro, as relações.” (Aluno 6)*

*“Para mim é gratificante, o fato de estar estudando é muito bom. Minha expectativa é melhorar a parte social e financeira.” (Aluno 7)*

*“É muito bom estudar aqui. Eu pretendo montar uma academia para mim, vamos ver se eu terei condições.” (Aluno 9)*

*“É bom, tem professores competentes, do começo do curso até hoje a faculdade teve uma evolução muito grande, em relação a estrutura, em tudo. Terminando pretendo conseguir um emprego bom.” (Aluno 10)*

Todos elogiaram a instituição, salientando que após o término do curso, pretendem obter melhoras na parte financeira. Um deles disse que também acredita ser possível melhorar a parte social. Através do diploma, ou seja, do capital cultural, na forma institucionalizada, todos almejam ampliar o capital econômico, com a possibilidade de montar um negócio próprio (Aluno 9). Constatei também que, dois deles, pretendem ampliar o capital social.

Por fim, a trajetória escolar dos quatro alunos foi marcada por um déficit, em termos de acesso às práticas culturais, tendendo a resultar em um baixo capital cultural. Mesmo havendo um distanciamento em relação ao sistema de ensino por parte das famílias, havia a preocupação em relação aos veredictos escolares e a certeza, na visão delas, de que a escola contribui, de maneira decisiva, para a ascensão social.

As disposições adquiridas na infância, as vivências com várias atividades esportivas, recreativas, frequência a eventos esportivos e projetos de várias modalidades, o fato de terem uma empatia com a disciplina Educação Física, o sucesso ao longo das aulas e também o fato de ter sido atleta (Alunos 6 e 7) contribuíram para a estruturação do habitus desses alunos e, conseqüentemente, para a escolha da profissão.

### 5.2.2 Aluno da camada média baixa

A aluna é do sexo feminino, tem vinte e quatro anos, é solteira, reside na zona urbana da cidade de Limeira, em um bairro que faz parte de uma região onde moram famílias que possuem um rendimento acima de três, chegando até cinco salários mínimos. (PLANO Diretor de Limeira, 2010).

O avô paterno trabalhava em um escritório de contabilidade e a avó era do lar. Já dos avós maternos, a aluna não se lembra. Lembra-se apenas de que o avô paterno fizera um curso técnico de contabilidade. Dessa forma, havia um baixo nível de escolaridade por parte dos avós, conseqüentemente, quase não havia nenhuma proximidade com o sistema de ensino. Já o pai é bancário, possui ensino superior e a mãe é secretária em um escritório de advocacia, cursou até o atual ensino médio. A aluna tem um irmão mais velho, que faz curso técnico.

*“Tenho só um irmão, minha mãe fala que teve só dois filhos para poder dar uma boa condição para nós dois.” (Aluno 8)*

Bourdieu entende que esta seja uma estratégia de reprodução que tende a ser adotada por essa fração de classe, ou seja, ter uma prole pequena para poder investir nos filhos o máximo possível. Pela impossibilidade de aumentar a renda, a solução é diminuir os gastos, ou seja, o número de consumidores. O mesmo autor ainda salienta que o fato de ter no entorno familiar pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior, e no caso dessa família, o pai, contribui para a busca pela ascensão.

A aluna entrevistada citou que resolveu estudar para ter um emprego digno e realizar o sonho de ser professora de Educação Física. Ela já trabalha na área, dando aulas particulares de hidroginástica em um condomínio fechado. Atua também com ginástica laboral em uma empresa da cidade de Limeira.

*“Já trabalho na área, pago a mensalidade com o meu trabalho, mas não vejo a hora de pegar o diploma, com ele temos mais credibilidade no mercado de trabalho.” (Aluno 8)*

O fato de possuir o capital cultural na forma institucionalizada tende a contribuir para uma possível ascensão no mercado de trabalho. Bourdieu reforça, em suas obras

que a classe média baixa, relativamente desprovida de capital econômico, porém munida pela ambição de ascender socialmente, são obrigados a investir nas questões educativas, o que pode garantir a manutenção da posição de classe ou até mesmo o ingresso nas elites.

Em relação ao capital social, ou seja, à rede de relações, notei que era extremamente restrita, pois a aluna citou que raramente recebia visitas em casa, freqüentava apenas a casa de familiares e, dificilmente, participava de festas, pois os pais não gostavam muito deste tipo de evento.

Segundo Bourdieu, para que o agente detenha ou mantenha este tipo de capital é preciso ter relações com um determinado grupo, ou seja, é necessário que haja um trabalho constante de sociabilidade, como por exemplo, compartilhar festas, eventos, lazer em comum etc.

Já em relação à freqüência a praticas culturais:

*“Eu freqüentava bem pouco biblioteca, museu, cinemas, ia às vezes com a escola. Já em clubes, íamos muito no Grã São João, nadar, dançar, jogar bola, vôlei com a turma. As férias eu passava em Ubatuba.” (Aluno 8)*

*“Adorava ficar no clube jogando, assistindo jogo de vôlei de basquete, dançando, meu pai deixava a gente passar a tarde lá. Não participei de projetos esportivos, mas sempre acompanhei várias coisas relacionadas ao esporte.” (Aluno 8)*

Notei, mais uma vez, uma escassez, em termos de práticas culturais, mostrando que elas não fazem parte da herança cultural herdada no seio familiar. Isso vai refletir em um baixo capital cultural, ratificando o discurso do autor em destaque, quando coloca que, para esses agentes sociais, essa privação cultural pode ser compensada pela escola.

Já em relação a práticas envolvendo esporte, como assistir jogos de várias modalidades esportivas, a aluna afirmou ter uma participação efetiva. Entendo essa atitude como uma estratégia profilática adotada pela família, pois o fato de ficar no clube praticando esportes pode contribuir para a preservação da saúde e afastar as doenças.

Ainda sobre a mesma temática, a aluna respondeu:

*“Além de ficar no clube, também brincava com meus primos de pular corda, futebol, esconde-esconde, queimada.” (Aluno 8)*

Esta disposição em conviver com várias modalidades esportivas, através da prática e da frequência a eventos, bem como o contato com outros tipos de atividade como: queimada, esconde-esconde, pular corda foram incorporadas no seu habitus e podem ter contribuído para a escolha da profissão.

Para Bourdieu (1998a, p. 113)

(...) habitus, relação herdada de uma herança, é a raiz comum de práticas que não podem auferir sua coerência de um projeto consciente, ainda que a consciência explícita das chances e implicações possa conferir uma sistematicidade explícita, em certos pontos, à sistematicidade objetiva da “escolhas” do habitus: nada seria mais perigoso do que tentar explicar estratégias explicitamente orientadas para a manutenção ou aumento do patrimônio e, a fortiori, a salvaguarda para além das gerações (...).

Quando questionada sobre a trajetória escolar, a aluna respondeu que sempre freqüentara escola pública, nunca mudara de estabelecimento de ensino, também não tivera professor particular e enfatizara que a família participava da sua vida escolar.

*“Minha mãe e meu pai sempre participaram da minha vida escolar. Eles pensavam na escola como uma maneira de ter um futuro melhor, melhorar a vida. Falavam que a escola era para o meu crescimento, estudando eu poderia chegar a uma faculdade.” (Aluno 8)*

E ainda completou:

*“Minha mãe nunca deixou de ver meu boletim, minhas tarefas, mas eu sempre tirei notas boas e respeitava muito os professores, por ser tímida não tinha uma relação tão próxima com os professores .” (Aluno 8)*

Novamente pode-se perceber, com nitidez, a presença de um projeto de ascensão via escola, formulado pela classe média baixa. Pelas declarações feitas pelos entrevistados, pode-se constatar que depositam no sistema de ensino, todas as esperanças em termos de crescimento pessoal e profissional, por encontram nele reais chances de êxito social.

Bourdieu também coloca que a adesão aos valores e condutas escolares (notas boas, respeito ao professor) pode ser também uma condicionante para uma possível ascensão social.

Em relação à explicação sobre o sistema de ensino e as profissões mais rentáveis, a aluna citou:

*“Minha mãe explicava sim, mas meu avô materno que dizia para fazer advocacia, já que eu era inteligente, podia ficar rica com esta profissão.” (Aluno 8)*

Embora o avô não tivesse tido nenhum estudo e, por conseguinte, um baixo grau de informações sobre o sistema de ensino, sabia, perfeitamente, que o curso de advocacia poderia lhe garantir um certo prestígio, em termos de capital econômico, além de poder contribuir para a ascensão à elite.

Quando iniciei os questionamentos envolvendo a disciplina Educação Física, obtive as seguintes respostas:

*“Eu não perdia uma aula de Educação Física, gostava de tudo, mas meu professor deixava a gente a vontade. Como eu sempre fui boa aluna, meu rendimento era tão bom quanto as outras.” (Aluno 8)*

As experiências vividas, durante esse período, contribuiram para a reestruturação do seu habitus primário e o vasto capital esportivo adquirido na infância, podem ter sido fatores decisivos na escolha da profissão.

*“Sabe, eu sempre quis fazer Educação Física, fui atleta, foi minha primeira opção. Meus pais não falaram nada, deixaram eu escolher” (Aluno 8)*

Perguntei também o porquê da escolha pelo curso de bacharelado, o porquê de estudar nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira e se a opção pelo curso lhe dava algum tipo de “status”. As respostas foram as seguintes:

*“É porque sair com dois diplomas facilita para o mercado de trabalho, e eu gosto muito dessa parte de academia, clubes. Escolhi por ser mais próxima de casa, aí posso morar em casa mesmo. Sobre o status, acho que é normal.” (Aluno 8)*

O fato de estudarem perto de casa facilita, em muitos aspectos. Um deles é a economia, em termos financeiro, pois, desta forma, não precisam gastar para se deslocar e podem continuar morando na casa dos pais, o que, na visão de Bourdieu pode ser



considerada uma estratégia educativa, para manter ou melhorar a posição de uma determinada fração de classe na estrutura social.

Em relação às disciplinas com as quais a aluna possui mais e menos afinidade, os comentários foram os seguintes:

*“Dança, eu gosto muito, também gosto muito de ginástica. Agora neste semestre me identifiquei também com musculação e treinamento esportivo.” (Aluno 8)*

*“As que eu tenho menos afinidade são: futebol e handball, tudo que tem bola eu não gosto muito.” (Aluno 8)*

Identifiquei, nessa fala, uma questão de gênero bem evidente, dança e ginástica, culturalmente são modalidades praticadas pelas meninas. Já os esportes coletivos são destinados, em sua maioria, aos meninos. Também o fato de ter sido dançarina, faz com a aluna tenha uma destreza maior nesta atividade, o que pode ter contribuído para sua empatia com essas modalidades.

De acordo com os depoimentos dessa aluna, pude concluir que a sua trajetória de vida foi marcada pelo pouco acesso às práticas culturais, como por exemplo, visita a museus, biblioteca, livrarias. Em contrapartida, a aluna freqüentava clubes, o que resultou em uma vivência significativa com várias atividades esportivas, tais como a dança. Essas práticas foram incorporadas em seu habitus reestruturado e, juntamente com as experiências obtidas na infância, como pular corda, brincar de esconde-esconde, queimada, somada à afinidade, ao bom desempenho na disciplina Educação Física e a vida de atleta, contribuíram para a escolha da profissão.

Vale destacar também que essa família, assim como as outras que participaram desta pesquisa, vislumbram a escola como a melhor opção de ascensão social. Tais famílias investem no mercado escolar todas as possibilidades de êxito profissional e social.

Ao término das entrevistas, notei que os cinco alunos do curso de bacharelado possuem, desde a mais tenra idade, uma disposição para com a área de Educação Física, seja devido às vivências tidas ao longo da infância, ou pelo fato de terem sido atletas, ou ainda, pelo rendimento e sucesso nas aulas desta disciplina. Fica comprovado, a meu ver, que as condições vividas na infância, ratificadas pelas condições materiais de existência, influenciaram na escolha da profissão desses sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre a trajetória escolar de alunos e alunas do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira remete-me a algumas reflexões, inquietações e considerações sobre a temática.

Obviamente que a finalização deste estudo não me causou a sensação de algo acabado, ou do dever cumprido, porque o que me contagiou ao longo da produção desse trabalho foi a segurança de que este é um novo ponto de partida. Deste modo, o estudo realizado poderá contribuir para que ocorram novas problematizações, indagações, ligadas à trajetória escolar de graduandos do curso de Educação Física, não apenas na instituição onde foi realizada esta pesquisa, mas ainda em cursos de outras instituições de ensino superior.

Saliento que os dados obtidos com a pesquisa foram suficientes para embasar minha suposição inicial de que analisar a trajetória escolar dos alunos selecionados para este estudo é cortejar um assunto que possui várias nuances, não só no que se refere à coleta e resultados das entrevistas, mas também às informações obtidas com a pesquisa bibliográfica.

Em relação à formação profissional em Educação Física, seja ela a licenciatura e/ou o bacharelado acredito que as Instituições de Ensino Superior devam prezar por uma formação humanista em detrimento de um viés puramente biológico. Nesse sentido, pelo estudo realizado, mostrou-se importante a prática de uma formação que considere o ser humano em todos os seus aspectos, na qual o aluno seja concebido como um ser que “é” e não puramente um ser que “tem” um corpo, com o qual se relaciona consigo, com o outro e com o mundo.

Interessada nessa questão, recorro a Nista- Piccolo (2010, p.119) ao afirmar que a formação profissional em Educação Física deve ser uma:

(...) formação mais humanista, ou seja, uma trajetória acadêmica que tenha como ponto inicial o ser humano no contexto da sua complexidade, a matriz curricular deve elencar temas gerais que possam subsidiar reflexões multidimensionais das atuações futuras dos professores. Dar a eles visões que superem o anatomofisiológico do corpo humano, para que se apoiem em

princípios voltados ao homem que pensa, que sonha, que imagina, que vive e convive.

E ainda completa que:

O estudo da formação profissional em Educação Física envolve um emaranhado de questões que obrigatoriamente devem ser explicitadas em um universo específico, para melhor compreendê-la. Ao adentrar no âmbito desses questionamentos é preciso certa cautela, pois, além dos aspectos relacionados à formação deste profissional, há fatores ligados às Instituições que desenvolvem os cursos de Educação Física que formam estes profissionais; às resoluções e diretrizes curriculares que normatizam a funcionalidade destes cursos; ao corpo de conhecimento dos professores formadores; e ao papel social que este profissional deve exercer no mercado de trabalho. Assim, a formação do profissional em Educação Física demonstra necessidade de reflexões não só de cunho educacional como também social. ( NISTA-PICCOLO, 2010, p.113)

Outro ponto importante em relação à formação profissional em Educação Física é o desenho da matriz curricular que fundamenta a trajetória acadêmica dos futuros profissionais, a qual a meu ver, deve estar pautada no perfil do profissional que a instituição pretende formar para atuar no mercado de trabalho. Deve, assim, evidenciar a produção e organização do conhecimento, levando em conta as diretrizes do plano pedagógico institucional, bem como os aspectos legais sugeridas nas Resoluções atuais.

Desta forma, considero que o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira contemplam de maneira enfática tais requisitos.

Destaco, ainda, que as considerações feitas sobre a trajetória dos alunos e alunas do curso de Educação Física poderão contribuir para que possíveis “arestas” do projeto pedagógico sejam (re) avaliadas não só pelo Conselho de Curso, juntamente com a coordenação, mas também pela instituição como um todo.

Desta forma, constatei que, dos dez alunos e alunas pesquisados do curso de Educação Física, oito são provenientes de camada popular, filhos de trabalhadores braçais, um da camada média e um da camada média baixa. Mais uma vez, saliento que, no referencial teórico oferecido por Bourdieu, fica evidente que agentes sociais, provenientes de uma mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sendo sujeitos às mesmas ações práticas, tendem a ter a homogeneização de seu habitus. Nesse sentido, a regularidade das disposições encontradas neste estudo,

leva-me a acreditar que tais informações tendem a ser relevantes em outras instituições de ensino superior que possuem características semelhantes.

No que se refere ao nível de escolarização alcançados pelos chefes de família, apenas o pai de uma aluna possui ensino superior. Nos demais, os pais, cursaram até, no máximo, o 6º. ano do atual ensino fundamental. A maioria dos avós são trabalhadores braçais e a grande parte das mães e avós foram e são do lar. Tais informações evidenciam um distanciamento com o sistema de ensino, comprometendo a herança familiar em relação à ascensão escolar.

Todos os entrevistados são conscientes desta distância, e por tal motivo citaram que o estudo pode levá-los a ter uma condição melhor, um emprego digno. Dos dez alunos e alunas, cinco possuem bolsa de estudo, seja PROUNI ou da instituição, quatro pegam a mensalidade com próprio salário e, apenas um, conta com a ajuda dos pais.

Em relação ao capital social, verifiquei que, dos dez entrevistados, apenas quatro recebiam, em casa, amigos, vizinhos, parentes ou pessoas próximas da família. Provavelmente, tratavam-se de pessoas pertencentes à mesma fração de classe. Notei, desta forma, um déficit em relação a esse capital, que poderia contribuir para o volume de capital econômico e cultural. Afinal, o capital social é formado pela rede de relações que o agente possui.

Também percebi que frequência às práticas culturais não eram comuns nessas famílias, o que tende a contribuir para um reduzido capital cultural. Acredito que isso esteja relacionado às condições materiais de existência, à origem social dos agentes, nível de instrução das famílias e ao fato da cidade de Limeira não possuir um entorno cultural que facilitasse o acesso dessas pessoas a ele. Aliado a essas questões, a fala da maioria dos sujeitos evidencia que cabe à escola o acesso às práticas culturais, ou seja, o meio escolar é a forma certificada e garantida de adquirir o capital cultural.

Já o acesso a práticas esportivas foi evidenciado por todos os alunos e alunas, os quais frequentavam clubes, jogos esportivos, projetos envolvendo várias modalidades, seja por terem sido atletas ou pela empatia com o esporte e também por possuírem as disposições e os códigos necessários para interpretar práticas dessa natureza.

O patrimônio (capital social, capital econômico e capital cultural), adquirido ao longo da trajetória, faz com que os agentes sociais sejam inseridos em uma determinada

fração de classe. A condição de classe a que pertence a família e as primeiras experiências socializadas no seio familiar são responsáveis pela estruturação do habitus.

Apesar de estarem em cursos distintos, ou seja, cinco alunos estar finalizando a licenciatura e cinco (sendo três mulheres e dois homens), finalizando o bacharelado, constatei uma nítida semelhança, não só no patrimônio herdado pela família, mas também em seus habitus.

Todos tiveram uma infância regada à vivência esportiva, seja como atletas, seja como espectador de jogos esportivos, o que tende a ter contribuído para despertar na infância, o habitus esportivo. Esse habitus foi cultivado na adolescência e contribuiu, de maneira significativa, para a escolha da profissão. Apesar de objetivos diferentes, ambos os cursos prezam pela prática educativa, sendo que a licenciatura, com ênfase maior na parte pedagógica e o bacharelado, com ênfase maior na técnica. Porém, tanto aquele que pretende atuar na escola, como aqueles que pretendem atuar em outro espaço que não seja o escolar, tiveram uma significativa relação com o esporte.

A empatia com a disciplina Educação Física, a preferência pelo esporte enraizados no habitus primário de todos os sujeitos da pesquisa começaram a se estruturar por meio das condições materiais de existência das famílias, às quais cada um deles pertence. Isso ocorreu devido às disposições assimiladas na infância, como as brincadeiras vivenciadas na rua e também pelo acesso a práticas culturais de cunho esportivo.

No que se refere à relação das famílias com a instituição escolar, a maioria dos alunos, mais especificamente oito deles, salientaram que seus pais participavam da vida escolar, mantinham contato com os professores, freqüentavam reuniões, verificavam as tarefas escolares. Essas ações mostram que viam, na escola a possibilidade de uma ascensão social, para que seus filhos tivessem, dessa maneira, um futuro diferente dos pais.

Apesar do baixo nível de escolaridade dos familiares, havia a preocupação em explicar sobre o sistema de ensino, profissões mais rentáveis no mercado de trabalho. Dos dez participantes da pesquisa, sete citaram que os pais se preocuparam com a escolha da profissão. Porém, apenas dois deles apoiaram a escolha pela graduação em Educação Física.

Um outro fato que me chamou a atenção e que ratifica, mais uma vez, a proximidade dos entrevistados com as modalidades esportivas, foi o fato de todos citarem que possuem mais afinidade e melhor desempenho nas disciplinas de cunho esportivo, provavelmente pelo fato de terem sido atletas, pela trajetória escolar, em especial, as experiências positivas tidas nas aulas de Educação Física. Já as disciplinas que foram mais citadas em relação a menor afinidade e baixo desempenho foram: Fisiologia e Bioquímica.

Todos finalizaram a entrevista elogiando o local que estudam. No entanto, sabem, perfeitamente, que agentes pertencentes à fração de classe menos favorecida, realidade da maioria dos entrevistados, não possuem outra opção a não ser estudar na mesma cidade, com a possibilidade de conseguir uma bolsa de estudos. Um dos entrevistados até citou que, mesmo conhecendo a existência da Unicamp, não teria condições intelectuais de estudar nesse centro de excelência, ou seja, esse e os outros entrevistados sabem, com clareza, que não teriam condições de desejar o impossível.

Por fim, o fato de Limeira ter também o curso de Ciência do Esporte na Unicamp, não faz com que as Faculdades Integradas Einstein de Limeira seja prejudicada, em termos de procura pelo curso de Educação Física. Os estudantes dessa última Instituição de Ensino Superior, de acordo com os dados da pesquisa, se revelaram: deficitário em termos de capital cultural e de patrimônio herdado pela família. E assim, mesmo que todos tenham apresentado um significativo habitus esportivo, esse fato tende a não ser suficiente para poderem almejar uma vaga em uma Instituição Pública de Ensino Superior.

## REFERÊNCIA

BETTI, M. Perspectivas da formação profissional. *In: MOREIRA, W.W. (org). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI.* Campinas: Papirus, 1992.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Revista Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 34, no. 2, p. 343-360, maio/ agosto. 2008.

BENTO, J. O. Corpo e Desporto: Reflexões em torno desta relação. *In: MOREIRA, W.W. (org). Século XXI: a era do corpo Ativo.* Campinas: Papirus, 2006.

BONNEWITZ, P. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu.* Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas,* Org. Miceli, São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. As contribuições da herança. *In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A.(org.) Escritos de Educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital. *In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A.(org.) Escritos de Educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. O esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, R. (org.). A sociologia de Pierre Bourdieu.* São Paulo: Olho D' Água, 2003.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas.* Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. *Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução no. 69, de 6 de novembro de 1969,* do Conselho Federal de Educação. Ministério de Educação e Cultura: Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. *Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução no. 03, de 16 de junho de 1987,* do Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 215/87.* Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 2 de 26 de junho de 1997.* Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 9696 de 1º de setembro de 1998.* Conselho Federal e Conselho Regional de Educação Física. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 01 de 30 de setembro de 1999*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. *Parecer no. 09 de oito de maio de 2001*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2001 a.

\_\_\_\_\_. *Parecer no. 28 de dois de outubro de 2001*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2001 b.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 01 de 18 de fevereiro de 2002*. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2002 a.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 02 de fevereiro de 2002*. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2002 b.

\_\_\_\_\_. *Parecer no. 67 de 11 de março de 2003*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 07 de março de 2004*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Parecer no. 213 de 09 de outubro de 2008*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução no. 04 de 06 de abril de 2009*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a História que não se conta*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1991.

COSTA, V.L.de M. A formação universitária do professor de Educação Física. *In: PASSOS, S.C.E. (org). Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.prouniportal.com.br>>. Acesso em 03.jan.2011.

FACULDADES Integradas Einstein. *Dados atuais de numero de alunos por curso*. 25 de maio de 2011. Email

FARIA JUNIOR, A. G. de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. *In: OLIVEIRA, M. de. Fundamentos Pedagógicos Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERRARI, H. G. *Projeto Pedagógico do curso de Educação Física- Einstein*. 20 de agosto de 2010. Email

GORDO, M. do E. S. C. *A formação profissional em Educação Física no Pará e a aspiração discente*. Belém, Universidade Federal do Pará, 2011. Dissertação ( Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2011.



KUNZ, E. *et al.* Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: Justificativas, proposições, argumentações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 20, n. 1, set. 1998, p. 37-45.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. *Plano Diretor*. Limeira: Secretaria de Planejamento e Urbanismo, 1998.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. *Plano Diretor*. Limeira: Secretaria de Planejamento e Urbanismo, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI JUNIOR, W. *Sacando o voleibol*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, C.E. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n. 46, abr./jun., p.59-72, 1990.

MOREIRA, W.W. Repensar a formação profissional. *In: PASSOS, S.C.E. (org). Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. *O corpo nas propostas pedagógicas*. Palestra, 2011.

MUZZETI, L.R. *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40*. São Carlos, UFSCar, 1992. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1992.

\_\_\_\_\_. *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*, São Carlos, UFSCar, 1997. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

\_\_\_\_\_. *O sociólogo Pierre Bourdieu*. Março de 2007. Notas de aula. Manuscrito.

NISTA-PÍCOLLO, V. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, São Paulo, v. 2, n. 1, p.111-125, Jul. 2010

NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 início dos anos 70: o nascimento do Paradigma da Reprodução. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n. 46, abr./jun., p.49-58, 1990.

OLIVEIRA, J.G.M. de. Educação Física e Esportes no Ensino Superior. *In: PASSOS, S.C.E. (org). Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

OSWALDO, Y. C. *Projeto Pedagógico Institucional- Einstein*. 10 de setembro de 2010. Email.

- PELLEGRINE, A.M. A formação profissional em Educação Física. *In: PASSOS, S.C.E. (org). Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: Ministério da Educação, 1988.
- PLANO de Desenvolvimento Institucional. Faculdades Integradas Einstein de Limeira, Limeira, 2010.
- PROJETO Pedagógico do Curso de Educação Física. Faculdades Integradas Einstein de Limeira, Limeira, 2006.
- PROJETO Pedagógico Institucional. Faculdades Integradas Einstein de Limeira, Limeira, 2010.
- REINA, F. T. *Cabeça, tronco e membro: a construção da héxis corporal de professores de Educação Física e suas relações com o cotidiano*, Araraquara, Unesp Fclar, 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo, 2009.
- SECRETARIA da cultura de Limeira. *Entorno Cultural da cidade de Limeira*. 20 de abril de 2011. Email.
- TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da Educação Física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas, Unicamp, 1993. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- TOJAL, J.B. *Currículo de Graduação em Educação Física: a busca de um modelo*. Campinas: Unicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Corpo Ativo e Formação Profissional. *In: MOREIRA, W.W. (org). Século XXI: a era do corpo Ativo*. Campinas: Papyrus, 2006.
- VERENGUER, R. de C. G. *Preparação Profissional em Educação Física: das leis à implementação dos currículos*, Campinas, Unicamp, 1996. Dissertação ( Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *A Miséria do Mundo*. Trad. Mateus S. Soares de Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira e Jairo Veloso Vargas. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Araras: Topázio, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física na escola e a formação do cidadão*. Tese ( Livre docência)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, 2001.
- FIORANTE, F. B. *Educação Física Escolar: (re) vendo os pressupostos e a prática pedagógica*. Piracicaba, Unimep, 2003. Dissertação ( mestrado), Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1991.
- FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2005.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico- social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Para onde vai a Sociologia da Educação na França? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 157, set.dez. 1986, p.538-551.
- LUDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p.3-8, 1991.
- MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. Campinas: Papyrus, 1988.
- MOREIRA, W.W. (Org.) *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas da Educação Motora na escola*. In MARCO, A. de (Org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papyrus, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física: uma abordagem fenomenológica*. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1995b.
- MUZZETI, L.R. *Consenso ou Conflito: Contribuições das Teorias Sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu*. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, n° 15, ano XVI, 1999.
- NOGUEIRA, M.A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p.89-112, 1991.

\_\_\_\_\_ ; CATANI, A. (org.). *Escritos da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M.A. ; A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista & Sociedade*, ano XXIII, n.o 78, p. 15-36, Abril/2002

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, V. M. de. *Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.

PÉREZ GALLARDO, J. S. *Educação Física: contribuições à formação profissional*, Ijuí: Unijuí, 1997.

\_\_\_\_\_. *et al. Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, no. 2, 1990, p.5-23., 1990.

SETTON, M. da G. J. A teoria de habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai. ago. de 2002.

**ANEXOS**

**ANEXO A-Carta encaminhada à direção.**

Prezada diretora das Faculdades Integradas Einstein de Limeira

Sou aluna regular do Programa de Pós-graduação- Educação Escolar, Doutorado em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita- UNESP/FCLAR e pretendo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, enfocando a trajetória escolar dos alunos a alunas do último semestre de licenciatura e bacharelado do curso de Educação Física, com o objetivo de desvendar as condicionantes que os levaram a optar por uma ou outra formação

Para tanto, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada com qualidade, e para que possamos, através dela, refletir sobre esta temática.

Destaco que todos os dados fornecidos serão mantidos em absoluto sigilo, e a eles terão acesso somente a pesquisadora e sua orientadora.

Antecipadamente, obrigada pela atenção e pela participação.

Flávia Baccin Fiorante Inforsato cel: 97251759.

**ANEXO B-Roteiro das entrevistas**

- 1) Qual o seu nome completo e data de nascimento?
- 2) Quantos irmãos você tem? Qual a é a ordem de nascimento por sexo?
- 3) Qual o seu endereço?
- 4) Qual a profissão de seu pai, de sua mãe e seus avós?
- 5) Qual é (era) o nível de instrução deles?
- 6) Em que faixa econômica você situaria sua família?
- 7) Qual o nível de instrução de seus irmãos? Que curso fizeram?
- 8) Caso seja o único a estudar, quais motivos que justificaram tal escolha?
- 9) Seus pais recebiam amigos em sua casa? Vocês frequentavam a casa de amigos?  
Quem eram eles?
- 10) Em que lugares vocês costumavam passear nas férias?
- 11) A sua família era sócia de algum clube? Você costumava frequentá-lo?
- 12) Você frequentava bibliotecas, livrarias, cinemas? Com que idade?
- 13) Você quando criança foi com frequência a eventos esportivos?
- 14) Quando criança você brincava do que?
- 15) Quando criança participou de algum projeto esportivo? De qual modalidade?
- 16) Qual o tipo de escola que você frequentou quando criança? Pública ou particular?
- 17) Sua família participava de sua vida escolar?
- 18) Como seus pais visualizavam a função da escola?
- 19) Na sua opinião quais os motivos que justificavam esse comportamento?
- 20) Quais eram as expectativas de sua família em relação a escola? (desejos, sonhos, aspirações)
- 21) Seus pais verificavam a realização de suas tarefas escolares? Incentivavam seus estudos em casa?
- 22) Você teve professores particulares?
- 23) Qual era a posição de seus pais em relação ao seu futuro escolar?
- 24) Qual era a posição de seus pais sobre o veredicto escolar?(reprovação, notas, conselhos de professores)?
- 25) Na sua trajetória escolar, houve mudanças de estabelecimentos de ensino? Por quê?

- 26) A sua família se esforçava para que você estudasse?
- 27) Na sua trajetória escolar, como era sua relação com os seus professores? Costumavam lhe dar conselhos, recomendações? Quais eram as mais comuns?
- 28) A sua família lhe dava explicações sobre o sistema de ensino, ou seja, lhe indicava as profissões mais rentáveis, de maior prestígio social?
- 29) Você fazia aula de Educação Física? Qual o conteúdo que você mais gostava?
- 30) Como era o seu professor de Educação Física?
- 31) Como era o seu rendimento na disciplina de Educação Física comparado as outras disciplinas?
- 32) Quais os motivos que o levaram a escolher a licenciatura?
- 33) Quais os motivos que o levaram a escolher o bacharelado?
- 34) Essa escolha esta de acordo com os anseios de sua família?
- 35) Você prestou primeiramente vestibular para Educação Física? Ou tinha outras opções?
- 36) Quais os motivos que o levaram a cursar a graduação nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira?
- 37) Seus pais o apoiaram a prestar vestibular para Educação Física?
- 38) No curso de Educação Física, qual ou quais as disciplinas que você tem mais afinidade e dificuldades e por quê?
- 39) No curso de Educação Física, qual ou quais as disciplinas que você tem menos afinidade e dificuldades e por quê?
- 40) Em qual ou quais disciplinas que você teve melhores rendimentos? E por quê?
- 41) Ser graduando em Educação Física lhe proporciona algum tipo de status ?
- 42) Você foi atleta de alguma modalidade? Por quanto tempo?
- 43) Como é ser aluno da “Einstein”?
- 44) Qual sua expectativa profissional após a conclusão do curso?
- 45) Você trabalha? Em qual local?
- 46) Você é casado?
- 47) Você tem filhos? Quantos.
- 48) Você incentiva seu filho a ser professor de Educação Física?
- 49) Qual a profissão do seu marido ou mulher?
- 50) Qual o nível de instrução dele?



