


## TRAJETÓRIAS IMPROVÁVEIS: ESPORTE, VULNERABILIDADE SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE

### UNLIKELY TRAJECTORIES: SPORTS, SOCIAL VULNERABILITY, AND TEACHER TRAINING

 <https://doi.org/10.63330/armv2n4-015>

Submetido em: 05/05/2026 e Publicado em: 08/05/2026

**Marco Antônio Teixeira de Paula**  
Mestrando em Teologia pela Faculdades EST

**Silvia Clícia Corrêa dos Santos de Paula**  
Mestranda em Teologia pela Faculdades EST

**Charles Klemz**  
Doutor em Teologia pela Faculdades EST

#### RESUMO

Este artigo problematiza a constituição de trajetórias formativas em contextos de vulnerabilidade social, tensionando a ideia de mobilidade como resultado exclusivo do mérito individual. Ao articular contribuições de Pierre Bourdieu (1989; 2002), Urie Bronfenbrenner (1996), Paulo Freire (1996) e Bernard Charlot (2000), analisa-se como o esporte pode operar como mediação na ressignificação de percursos marcados por desigualdades estruturais. Em diálogo com Paula et al. (2026), evidencia-se que práticas esportivas constituem contextos de produção de identidade, cuidado de si e ampliação de redes sociais. Defende-se que trajetórias improváveis não negam os condicionantes sociais, mas revelam suas fissuras, indicando possibilidades concretas de locomoção e ressignificação.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade social; Esporte; Formação docente; Trajetória; Educação.

#### ABSTRACT

This article problematizes the constitution of formative trajectories within contexts of social vulnerability, challenging the idea of mobility as an exclusive result of individual merit. By articulating contributions from Pierre Bourdieu (1989; 2002), Urie Bronfenbrenner (1996), Paulo Freire (1996), and Bernard Charlot (2000), it analyzes how sports can operate as a mediation in the resignification of paths marked by structural inequalities. In dialogue with Paula et al. (2026), it is evident that sporting practices constitute contexts for identity production, self-care, and the expansion of social networks. It is argued that unlikely trajectories



do not negate social determinants but rather reveal their fissures, indicating concrete possibilities for movement and resignification.

**Keywords:** Social vulnerability; Sports; Teacher education; Trajectory; Education.

## 1 INTRODUÇÃO

As trajetórias sociais, especialmente em contextos periféricos, não podem ser compreendidas a partir de uma lógica individualizante que atribui as pessoas a responsabilidade exclusiva por seu sucesso, fracasso ou estagnação. A perspectiva meritocrática tende a obscurecer os condicionantes estruturais que atravessam a vida social, naturalizando desigualdades e desconsiderando a distribuição desigual de oportunidades.

Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar as chamadas “trajetórias improváveis”, não como narrativas de superação individual ou romantizações, mas como fenômenos que evidenciam as tensões entre estrutura e agência. Tais trajetórias revelam que, embora os condicionantes sociais exerçam forte influência, eles não operam de forma absoluta, sendo atravessados por mediações que podem possibilitar deslocamentos nos fluxos das realidades humanas.

Entre essas mediações, o esporte emerge como contexto relevante de análise. Conforme evidenciado em Paula et al. (2026), práticas esportivas podem constituir-se como ambientes de sociabilidade, produção de identidade e elaboração de estratégias de cuidado de si, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade. Assim, este artigo busca compreender como o esporte, articulado à educação, pode contribuir para a resignificação de trajetórias, sem incorrer em leituras romantizadas ou deterministas.

## 2 TRAJETÓRIAS E CONDICIONANTES SOCIAIS

As trajetórias individuais são profundamente perpassadas pela estruturação social, especialmente pela distribuição desigual de capitais, conforme analisa Pierre Bourdieu (1989; 2002). O acesso a redes de sociabilidade, reconhecimento e oportunidades não ocorre um traslado equitativo, sendo condicionado por fatores históricos e sociais que tendem à reprodução dos perfis sociais contextualizados das desigualdades.

No entanto, compreender as trajetórias apenas sob a lógica da reprodução, seria incorrer em determinismo. A existência de percursos que tensionam essas estruturas evidencia que há, no interior do social, contextos de disputa e possibilidade. Como indica Paula et al. (2026), determinadas experiências sociais como o esporte podem funcionar como mediações que ampliam redes e reconfiguram expectativas, ainda que não eliminem as desigualdades estruturais. Conforme Charles Klemz (2021; 2023), as narrativas das experiências são fundamentais na medida em que as falas das pessoas necessitam ser ouvidas. O autor entende que “O saber das experiências e a escuta sensível hão que ser contemplados nas pesquisas de forma



a legitimizar aquilo que a sociedade é na sua essência, ou seja, espelho da diversidade humana.” (2024, p. 153).

Nesse contexto, a vulnerabilidade social manifesta-se não apenas na escassez de recursos materiais, mas também na fragilidade dos vínculos afetivos e na instabilidade das relações sociais. A ausência de suporte familiar consistente, aliada à inserção em contextos marcados pela precariedade, compromete o desenvolvimento humano e limita a construção de perspectivas futuras.

Entretanto, essa condição não é homogênea nem definitiva. A presença de espaços alternativos de socialização pode atuar como elemento compensatório, oferecendo ao sujeito novas formas de pertencimento e reconhecimento. Conforme apontam Paula et al. (2026), práticas coletivas mediadas pelo esporte podem favorecer a construção desses vínculos, reconfigurando trajetórias marcadas pela instabilidade.

Essa reconfiguração de trajetórias ganha profundidade na perspectiva de Santos (2019), ao discutir a necessidade de superar o "império cognitivo" que invisibiliza saberes e práticas nascidos da experiência dos grupos subalternizados. Ao operacionalizar como um contexto alternativo, o esporte pode ser compreendido como uma "epistemologia do Sul", uma prática social que permite ao sujeito transitar da exclusão para a emergência de novas subjetividades. Segundo o autor, a emancipação social exige a valorização de conhecimentos que nascem nas lutas e nas práticas cotidianas, pois o surgir de contextualização de que a justiça social global não correrá sem justiça consequente de perfil cognitivo global. Portanto, a mediação esportiva não apenas compensa instabilidades, mas atua como um território de resistência e de reinvenção do ser, onde o reconhecimento da alteridade se torna o motor para a construção de vínculos que desafiam a lógica da exclusão estrutural.

### **3 O ESPORTE COMO MEDIAÇÃO FORMATIVA**

O esporte deve ser compreendido como uma prática social de alta complexidade, atravessada por contrapontos. Se, por um lado, pode reproduzir hierarquias e exclusões, por outro, pode constituir-se como contexto de formação e ressignificação social. Em Paula et al. (2026), práticas esportivas como o voleibol feminino são analisadas como espaços de produção de identidade e de cuidado de si, nos quais os sujeitos elaboram estratégias para lidar com suas condições de existência.

Nesse sentido, o esporte opera como mediação que articula dimensões objetivas e subjetivas, contribuindo para a maximização do capital social e para a edificação de vínculos significativos e elementares para o desenvolvimento humano. Trata-se de um contexto no qual a pessoa não apenas participa, mas se constitui, reelaborando sua relação para com o mundo.

Essa perspectiva de constituição do sujeito encontra eco no sociointeracionismo de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano é mediado por sistemas simbólicos e pela interação social



em contextos culturalmente organizados. No ambiente esportivo, a mediação ocorre na relação entre o praticante, seus pares e o orientador, permitindo que a subjetividade se reconstrua a partir da internalização de experiências coletivas. Como afirma o autor, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vygotsky, 2007, p. 100). Assim, ao articular as dimensões objetivas da regra e do jogo com as subjetividades dos(as) atletas, o esporte torna-se um campo privilegiado de mediação cultural que impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a consolidação de vínculos significativos de pessoa e de mundo social.

#### **4 DESENVOLVIMENTO HUMANO E SISTEMAS DE SUPORTE**

A compreensão do desenvolvimento humano exige considerar a interação entre diferentes sistemas que compõem a vida das pessoas, conforme propõe Urie Bronfenbrenner (1996). Quando sistemas primários, como a família, apresentam fragilidades, outras instâncias podem assumir funções estruturantes.

O esporte, articulado a experiências educativas, pode atuar como sistema de suporte, oferecendo estabilidade, reconhecimento e possibilidades de interação social. Essa dinâmica evidencia que o desenvolvimento não é linear, mas resultado de múltiplas interações, nas quais determinadas mediações podem alterar significativamente o curso das trajetórias.

Contudo, a transposição dessas funções estruturantes para o campo esportivo e educativo exige uma vigilância crítica que evite a romantização da resiliência individual em suas complexidades. Se, por um lado, a teoria de Bronfenbrenner (1996), permite visualizar o potencial transformador das mediações nos mesossistemas, por outro, não se pode ignorar que a sobrecarga dessas instâncias frequentemente mascara a negligência do exossistema e do macrosistema na garantia de direitos fundamentais. Ao depositar no esporte a expectativa de corrigir trajetórias marcadas pela instabilidade, corre-se o risco de naturalizar a precariedade dos sistemas primários e de converter o direito ao desenvolvimento em uma responsabilidade meritocrática da pessoa. Portanto, a mediação aqui discutida só se efetiva como ferramenta de justiça social quando articulada a uma estrutura política que não apenas ofereça suporte aos adolescentes, mas que também confronte as raízes sistêmicas da exclusão que fragilizam os vínculos familiares.

#### **5 EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO**

A permanência e o êxito no espaço escolar dependem da relação que o sujeito estabelece com o saber. Conforme Bernard Charlot (2000), aprender implica atribuir sentido ao conhecimento, articulando-o às experiências e expectativas de vida.

Nesse contexto, práticas educativas que desconsideram a dimensão subjetiva tendem a se mostrar ineficazes. Por outro lado, experiências significativas como as analisadas por Paula et al. (2026) podem



favorecer a construção de novos sentidos para a aprendizagem, fortalecendo o vínculo do sujeito com o conhecimento.

A convergência entre a teoria de Charlot (2000) e as evidências de Paula et al. (2026) revela que o sentido da aprendizagem não emerge de forma espontânea, mas é fruto de uma mobilização do sujeito em direção ao saber, catalisada por contextos que validam sua identidade. Enquanto Charlot argumenta que a escola muitas vezes falha ao apresentar o saber como um objeto estático e desprovido de conexão com o "eu", as práticas mediadas pelo esporte demonstram que, ao colocar o adolescente em situação de protagonismo e superação, criam-se as condições para o que o autor define como a "figura do aprender". Nessas experimentações, o conhecimento deixa de ser uma obrigação curricular para tornar-se um recurso de leitura de mundo, permitindo que o sucesso escolar seja ressignificado não apenas como nota ou aprovação, mas como a apropriação de um capital simbólico que habilita a pessoa a projetar-se para além de suas vulnerabilidades imediatas.

## **6 DOCÊNCIA COMO RESSIGNIFICAÇÃO DA TRAJETÓRIA**

A docência emerge como locus de ressignificação da experimentação, no qual vivências anteriores passam a ser mobilizadas pedagogicamente. A pessoa transforma sua trajetória em ação educativa, articulando saberes edificados ao longo da vida com práticas pedagógicas.

Esse movimento evidencia que a prática docente não é neutra, mas perpassada por dimensões biográficas que influenciam a forma de ensinar e de se relacionar com os alunos. Como indicam Paula et al. (2026), experiências significativas vividas em outros campos sociais podem ser reapropriadas como recursos pedagógicos.

Contudo, essa mobilização da trajetória biográfica não deve ser compreendida como um processo espontâneo ou isento de tensionamentos; ela demanda um criterioso exercício de autorreflexão crítica para que as experimentações pretéritas não se convertam em reproduções acríticas de modelos tradicionais. A ressignificação das experimentações no fazer docente exige o que se pode chamar de "vigilância biográfica", impedindo que a subjetividade do professor silencie a alteridade do(a) estudante ou valide práticas pedagógicas baseadas apenas no senso comum. Assim, a articulação entre o vivido e o ensinado só adquire potência transformadora quando o docente reconhece as marcas de sua própria socialização, permitindo que sua história de vida sirva como ponte para o diálogo intercultural e não como um espelho de si mesmo imposto ao contexto o educativo.

A docência deve ser compreendida como prática social inserida em condições concretas de existência. Para além de uma dimensão vocacional, o trabalho docente envolve questões materiais, como remuneração, reconhecimento e possibilidades de mobilidade social.



Para pessoas oriundas de contextos populares, a docência pode representar uma estratégia de inserção e maximização social, articulando realização pessoal e necessidade material. Essa dualidade tensiona discursos idealizados sobre a profissão, evidenciando suas contradições.

Entretanto, essa busca pela mobilidade social por meio da docência frequentemente colide com processos contemporâneos de precarização laboral e proletarização do professorado. Ao converter a profissão em um projeto de sobrevivência e ascensão, o docente de origem popular vê-se compelido a operacionalizar em sistemas de ensino que priorizam a produtividade em detrimento da autonomia e criticidade intelectual, o que esvazia o sentido emancipatório e desenvolvedor do trabalho. Essa contradição revela que a "maximização social" pretendida é, muitas vezes, mitigada por políticas educacionais que tratam o(a) professor(a) como mero executor de currículos, tornando a materialidade da profissão uma seara de disputa entre a dignidade conquistada pelo diploma e o desgaste imposto por condições de trabalho subalternizadas. Assim, a dimensão material não é apenas um pano de fundo, mas o fator determinante que define se a prática docente será um instrumento de ressignificação social ou apenas uma engrenagem reprodutora das desigualdades que a pessoa buscou superar.

## **7 FORMAÇÃO PERMANENTE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA**

A formação docente constitui-se como processo contínuo, que ultrapassa as limitações da formação inicial. A ampliação da escolarização e a inserção em contextos de reflexão crítica, possibilitam a pessoa compreender sua própria trajetória em perspectiva histórica, social e fundamentalmente humana.

Conforme Paulo Freire (1996), a formação implica a capacidade de refletir sobre a prática, reconhecendo-a como ação situada e transformável. Esse movimento permite a pessoa assumir uma postura crítica e interventiva diante da realidade contextualizada.

Todavia, essa formação contínua não pode ser reduzida a um produtivismo acadêmico ou ao cumprimento burocrático de etapas curriculares, sob o risco de esvaziar-se em um tecnicismo alienante. A verdadeira consciência crítica emerge quando o(a) docente desnaturaliza as estruturas de opressão que atravessam o cotidiano escolar, recusando o papel de "transmissor de conteúdos" para assumir-se como intelectual mediador e fomentador de transformações. A formação permanente só se efetiva plenamente quando provoca uma ruptura com a lógica da reprodução, transformando a reflexão sobre a prática em um compromisso ético-político com a emancipação das pessoas e a democratização dos saberes.

A formação permanente requer a articulação entre a teoria e a práxis. A articulação entre os referenciais mobilizados evidencia tensões importantes. Enquanto Pierre Bourdieu (1989; 2002) enfatiza a reprodução das desigualdades e o peso das estruturas sociais, Paulo Freire (1996) aponta para a possibilidade de transformação por meio da práxis. Já Urie Bronfenbrenner (1996) amplia a análise ao



considerar a interação entre múltiplos sistemas, enquanto Bernard Charlot (2000) destaca a dimensão subjetiva da relação com o saber.

Nesse entrecruzamento teórico, o esporte pode ser compreendido como prática que articula essas diferentes dimensões: é simultaneamente espaço estruturado por desigualdades, campo de experiências subjetivas e possibilidade de ação transformadora. Contudo, como alertam Paula et al. (2026), é necessário evitar leituras simplificadoras que romantizem essas mediações, reconhecendo seus limites frente às determinações estruturais.

## **8 EDUCAÇÃO, ESPORTE E RUPTURA DE DESTINOS**

A articulação entre esporte e educação não elimina os condicionantes sociais, mas pode produzir deslocamentos significativos nas trajetórias. Compreender essas experiências contribui para a construção de práticas educativas mais sensíveis às desigualdades, evitando tanto o determinismo quanto a idealização.

Essa ruptura de destinos, portanto, não deve ser lida sob a ótica meritocrática do esforço individual, mas como um fenômeno de resistência possibilitado pela mediação pedagógica e pelo acesso a bens culturais e simbólicos. Ao reconhecer que o esporte atua como um catalisador de novas subjetividades, é imperativo questionar em que medida as instituições educativas estão preparadas para sustentar esses deslocamentos para além das quadras. Sem políticas públicas que garantam a continuidade dessas trajetórias e o suporte material necessário, as experimentações de superação correm o risco de permanecerem como exceções isoladas. Assim, a intersecção entre educação e esporte só atinge sua dimensão política plena quando serve para desestabilizar as rotas de exclusão historicamente traçadas, exigindo uma práxis que confronte o determinismo social sem transferir apenas para o(a) jovem a carga da transformação de sua própria realidade.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões aqui empreendidas permitem concluir que as trajetórias improváveis, embora rompam com a linearidade das exclusões sociais, não podem ser lidas como evidências de que o sistema é equânime. Pelo contrário, o êxito dessas trajetórias revela a potência das mediações como o esporte e a docência em abrir fissuras em estruturas que tendem naturalmente à reprodução da desigualdade. A análise demonstra que as experimentações esportivas, ao oferecerem um suporte para o desenvolvimento humano e a construção de identidade, atua como um laboratório de subjetividades que pode ser transposto para a prática pedagógica, conferindo ao futuro docente uma sensibilidade aguçada para as vulnerabilidades de seus pares.

Entretanto, é imperativo destacar que a resignificação e a ruptura de destinos não retiram do Estado a responsabilidade pela manutenção de políticas públicas pujantes. Conclui-se que a formação docente imersa nessa perspectiva crítica deve ser capaz de converter a trajetória biográfica em compromisso ético,



evitando que o professor de origem popular se torne um reproduzidor da lógica meritocrática que quase o excluiu. A verdadeira emancipação reside na capacidade de ressignificar essas experimentações individuais em uma práxis coletiva, na qual o esporte e a educação deixem de ser recursos de salvação esporádicos para tornarem-se direitos garantidos, capazes de democratizar não apenas o acesso ao saber, mas a própria possibilidade de projetar e construir futuros alternativos em contextos de precariedade.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DE PAULA, Marco Antônio Teixeira et al. **Entre redes e quadras: identidade, cuidado de si e ressignificação no voleibol feminino**. Revista Tópicos, p. 1-15, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

KLEMZ, Charles. **Inclusão transversal da diversidade humana: um diálogo entre a teologia e a educação**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021.

KLEMZ, Charles. Inclusão ou diversidade? **Identidade!**, v. 28, n. 1, p. 385-397, 2023.

KLEMZ, Charles. Exclusão estrutural, diversidade e educação. In: CONDE, Ivo Batista; SOUSA, Joilson Silva de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). **Educação e linguagens: ensino, formação e discursos**. Campina Grande: Amplla, 2024. v. 3, p. 140-155. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/publicacoes/6700/>. Acesso em: 5 maio 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michael Cole et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.