

O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar

Neglect of teaching in Physical Education classes the invisibility of the disciplinary knowledge

Fernando Jaime González (1)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
fjg@unijui.edu.br

Paulo Evaldo Fensterseifer (2)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
fjg@unijui.edu.br

Renato Weiler Ristow (3)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
fjg@unijui.edu.br

Ana Paula Glitz (4)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
fjg@unijui.edu.br

Resumo

Esta investigação teve como objetivo reconhecer semelhanças e diferenças na configuração de casos de professoras de Educação Física caracterizados de abandono do trabalho docente. Particularmente, buscou compreender como os membros da comunidade escolar, em especial os gestores, enxergam (se é que enxergam) a prática docente de duas professoras com proposições de ensino similares na sala de aula, mas com um envolvimento diferenciado com a instituição. O texto foi construído com base em dois estudos de caso desenvolvidos no ano de 2010 em escolas públicas de municípios da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados com base em entrevistas semiestruturadas e diários de campo. Os resultados indicam que o abandono do trabalho docente é percebido pelos membros da comunidade escolar apenas no caso em que a professora renuncia a qualquer tipo de proposição em suas aulas e não se mostra solícita a outras necessidades da escola, e não é notado (ou explicitado) quando a atuação docente, ainda que não pautada pelo ensino dos conteúdos da disciplina escolar, não altera as rotinas escolares e dá conta minimamente da tradição. Os conhecimentos tratados (ou não) nas aulas de Educação Física são invisíveis ao olhar dos gestores escolares.

Palavras-chave: atuações docentes; desinvestimento pedagógico; educação física; estudo de casos múltiplos; educação básica.

Abstract

This research aimed to recognize similarities and differences in the configuration of cases of teachers of Physical Education characterized by dereliction of teaching. This study tried to understand how members of the school community, especially managers, see (if they do) the teaching practices of two teachers with similar teaching propositions in the classroom, but with a different engagement with the institution. The text was constructed based on two case studies developed in 2010 in public schools in



counties of northeastern states of Rio Grande do Sul. Data were collected based on semi-structured interviews and field diaries. The results indicate that the neglect of teaching is perceived by members of the school community only when the teacher rejects any proposition in class and does not respond to other needs of the school, and his action is not acknowledged. The teacher is not guided by the contents of the higher education of the school discipline, and still does not change the school routines and minimally contemplates the tradition. The knowledge addressed (or not) in Physical Education classes is invisible to the eyes of school administrators.

Keywords: teaching practices, educational disinvestment, Physical Education; study of multiple cases; basic education.

Introdução

Pelo menos desde o início do século 20 a Educação Física, então chamada de “Ginástica”, faz parte do cenário escolar brasileiro. Durante um bom tempo, especialmente no apogeu do movimento ginástico, não era possível pensar a educação escolar sem se pensar em um tempo e um espaço específico para a educação do corpo (orgânico). “Exercitar para...” a melhoria da raça, o disciplinamento das condutas, a ampliação da aptidão esportiva, a melhoria da saúde dos alunos funcionou (e em muitas escolas ainda funciona) como a principal justificativa para a continuação do espaço e do tempo destinado às aulas de Educação Física desde sua escolarização. É possível afirmar que têm acontecido mudanças na intencionalidade do movimento em cada período, mas não o papel curricular atribuído à Educação Física na escola (González & Fensterseifer, 2009; González & Fraga, 2012). Por volta do início da década de 1980, em meio à ampla mobilização social e política em prol da redemocratização do país, surge um movimento que pretendia criar as condições para uma “virada cultural” na forma de entender a Educação Física na escola. O “movimento renovador” da Educação Física, como anos mais tarde ficou conhecido, reunia uma série de pensadores que ambicionava “livrá-la” da condição de mera atividade pedagógica. A maior dificuldade do movimento era fazer crer que o desenvolvimento da aptidão física em escolares, pressuposto firmemente legitimado no Decreto nº 69.450/71, publicado no auge da ditadura militar (1971), não deveria ser a finalidade principal das aulas de Educação Física. Não havia contestação direta aos possíveis benefícios da aptidão física para a população de um modo geral, pois esta não era em si um problema para o “movimento renovador”, e sim à adequação de uma proposta desta natureza em uma instituição que tem como propósito fundamental transmitir às futuras gerações parte do legado científico e cultural acumulado pela humanidade (González & Fraga, 2012).

A “virada cultural” posta em marcha pelo movimento renovador se sustenta no pressuposto de que os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas pela “mecânica” da atividade física, pois eles expressam os significados partilhados por uma dada sociedade em um dado recorte temporal. Nesta perspectiva, não tem mais sentido trabalhar aula após

aula sob a insígnia do “exercitar para...”, e sim tratar de tematizar a “cultura corporal de movimento” como objeto de estudo da Educação Física.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) em 1996 garantiu a Educação Física à condição de componente curricular da Educação Básica. Um ano depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997), inspirados nos princípios do movimento renovador, consolidou a cultura corporal de movimento (cultural corporal, cultura de movimento, cultura de movimento corporal, sobre as diferentes denominações ver Bracht, 2005) como objeto de estudo central da disciplina de Educação Física na Educação Básica. Tal condição não foi alcançada sem polêmicas, pelo contrário, houve intensas disputas políticas antes, durante e depois da promulgação da LDB de 1996 e da publicação dos PCN, alimentadas tanto pelos pioneiros do “movimento renovador”, que defendiam as conquistas alcançadas, quanto pelos herdeiros do “exercitar para...” que pretendiam um “retorno” a uma Educação Física pautada pelo cuidado com o organismo e a promoção da prática esportiva (Castellani Filho, 1998; González & Fensterseifer, 2009; González & Fraga, 2012).

Apesar de já ter se passado mais de vinte anos da materialização das primeiras propostas nesta linha (Coletivo de Autores, 1992), e mais de quinze anos do lançamento da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), não se tem revelado fácil romper com a lógica que sustentou o trabalho docente em Educação Física por quase um século. O atual contexto escolar ainda revela que o caráter tradicional da Educação Física é muito presente, ou o que é ainda pior, o abandono do trabalho docente. O abandono do trabalho docente no contexto desta pesquisa é entendido como uma forma de atuação profissional que recebe denominações do tipo *rola bola*, *largobol*, *aula matada*. Em linhas gerais, trata-se da atuação docente caracterizada por não apresentar grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, o professor com este perfil converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.) (González & Fensterseifer, 2006, Machado et al., 2010).

Os estudos (González & Fensterseifer, 2006; Faria et al., 2010; Machado et al., 2010; Fensterseifer & Silva, 2011; Silva & Bracht, 2012; Pich, Schaeffer & Carvalho, 2013) mostram que esta atuação docente é atravessada por diversas dimensões em que se combinam elementos tanto macros (transformações na disciplina, política educacional), como micros (organização escolar, relação com ambiente escolar) do universo social. Nessa

linha, buscamos compreender o entrelaçamento das diferentes dimensões que concorrem para originar/impedir, favorecer/inibir, atuações docentes caracterizadas pelo abandono do trabalho docente de professores de Educação Física em escolas públicas. Quatro dimensões relacionadas com a atuação docente, assim como as conexões entre estas, recebem especial atenção em nossos projetos: (a) as implicações do processo de transformação da área, (b) as condições objetivas de trabalho, (c) a cultura escolar e sua relação com a disciplina; e (d) as disposições – e constituição das mesmas - que operam na atuação docente dos professores de Educação Física e a atualização das mesmas nos contextos escolares. Nesse sentido, a finalidade desse estudo se centrou em compreender como o ambiente escolar, particularmente o *olhar da gestão*, enxerga a prática docente de duas professoras com proposições de ensino similares na sala de aula, mas com um envolvimento diferenciado com a instituição.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados os dados de dois casos estudados no contexto do Grupo de Pesquisa *Paidotribas* durante o ano de 2010. Os casos foram escolhidos por serem professoras experientes e, em nossa perspectiva, com atuações muito semelhantes, caracterizadas pelo abandono do trabalho docente, mas, simultaneamente, com marcadas diferenças no prestígio social e profissional de ambas em seus respectivos contextos de trabalho.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de casos múltiplos de base etnográfica (Yin, 2001; Molina Neto & Triviños, 1999). Em ambos os estudos, foram realizadas observações sistemáticas de parte das aulas ministradas pelas professoras (registradas em diários de campo) durante um semestre e entrevistas com os sujeitos pesquisados, professores de outras áreas, colegas das escolas, gestores e diferentes membros da comunidade escolar. No que se refere às observações, foram enfatizados aspectos didáticos (formas de organizar e ensinar os conteúdos), pedagógicos (relação estabelecida com os alunos) e administrativos (relação com a gestão escolar). As entrevistas aos membros da comunidade escolar foram semiestruturadas, com base num questionário com perguntas referentes ao lugar da disciplina na escola e a atuação profissional das professoras.

Resultados e Análise

A comparação dos casos estudados indicaria tratar-se de situações muito diferentes. No entanto, em nossa perspectiva, trata-se de dois casos de abandono do trabalho docente, com contornos diferentes no largo espectro de possibilidades que esta atividade pedagógica

pode assumir quando o professor não orienta sua atuação pela ideia do ensino que orienta uma disciplina escolar (González & Fensterseifer, 2006, 2010). Para poder pontuar as semelhanças e diferenças destes casos, optamos por fazer uma descrição dos casos pesquisados seguida da comparação de dois aspectos específicos. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das professoras investigadas.

A professora Joana

Joana, 48 anos de idade, casada, sem filhos. Formada em uma universidade da região de forte orientação “tradicional-esportiva” (Betti & Betti, 1996). Vinte e um anos de magistério, os últimos 16 (dezesseis) apenas na escola estadual onde foi realizada a pesquisa. Sempre trabalhou 40 horas.

Foram acompanhadas em torno de 20 aulas de diferentes turmas e níveis de escolaridades. A partir das observações realizadas percebemos que a dinâmica da aula de Educação Física repete-se sem muitas alterações. Exceto nas primeiras aulas observadas, em que a professora realizou algumas atividades em sala de aula, foi possível constatar que o tempo/espço dedicado à “disciplina” é, maioritariamente, constituído por momentos em que alguns alunos praticam esportes. Índícios em relação à descrição supracitada aparecem no seguinte fragmento do diário de campo:

“A primeira aula observada foi no turno da tarde com uma turma de 5º série, na qual havia 16 alunos, a professora realizou atividades em sala de aula. No início Joana solicitou a entrega dos trabalhos sobre brincadeiras antigas praticadas pelos avôs, os quais, segundo a mesma havia sido encaminhado a quase dois meses atrás. Assim como confecções de objetos utilizados nas práticas das brincadeiras, como petecas e saquinhos de “cinco marias”. Neste dia a grande maioria dos alunos entregou o trabalho teórico, porém os objetos para compartilharem das práticas das brincadeiras, somente quatro alunos trouxeram. A professora se mostrou desanimada com a situação. Ela ressaltou o longo período de quase dois meses, que os alunos tiveram para elaborar seus objetos para as práticas na aula de Educação Física. Como forma de mostrar sua insatisfação, a professora manteve os alunos em sala de aula, conversando com os mesmos durante um bom tempo, após isto iniciaram as vivências das atividades ali mesmo. Neste período em que ficaram na sala, alguns alunos perguntavam se teriam que permanecer lá, os dois períodos da Educação Física, ao que professora respondeu que sim. Porém no segundo período, os alunos puderam se deslocar para o ginásio de esportes, onde inicialmente continuaram desenvolveram as brincadeiras que correspondiam à unidade didática e depois foram liberados para jogarem futsal, “bola” na expressão dos alunos.” (Fragmento do diário de campo, 13 junho. 2010).

Fora uma que outra aula, como a descrita, geralmente, os alunos eram encaminhados pela professora até o local das práticas (ginásio ou quadra aberta), onde escolhiam os times e passavam a jogar até o final do período. Os esportes mais vivenciados eram o futsal, handebol e vôlei, prevalecendo o primeiro sobre os outros. A professora ficava presente na quadra, juntamente com os alunos que não praticavam. Nas aulas observadas, não foi visto intervenções da professora em relação às práticas realizadas pelos estudantes. Basicamente a professora assistia o que acontecia na quadra sem estabelecer maior interlocução.

O contexto escolar ao qual Joana estava assignada foi descrito por como hostil a sua pessoa e a disciplina. No relato sobre o entorno institucional, a falta de apoio financeiro para a compra do material didático e a redução sistemática do número de horas da disciplina ao longo dos anos são apresentados como as principais evidências dessa situação. Em conversas com a professora surgiram questões sobre o mau relacionamento dela e a diretora, o qual, segundo Joana, teria origem em diferenças político-partidárias. Na interpretação da professora, em decorrência dessa contenda muitas vezes os pedidos feitos por ela, como material, são recusados, com alegações de que existem outras prioridades de investimentos no colégio. Num fragmento da entrevista aparecem vários dos elementos comentados:

“Eu sei que não dou a aula que meus alunos merecem, mas sei que não vai mudar enquanto continuar com esta direção, não tenho material, nem apoio. Se eu for reclamar tenho que aguentar os gritos dela. Não compensa tanto estresse, assim gasto meu salário em antidepressivo, não quer me incomodar. Mas quando trocar de direção vou mudar minhas aulas.”

Ao conversar com a diretora, tomamos conhecimento de outra versão em relação a estas diferenças. Segundo a gestora, o relacionamento entre direção e professores não apresenta grandes problemas. Em sua fala, salienta que tem consciência de que algumas pessoas não gostam dela, porém nada relevante. Ela afirma: “não tem nenhum professor aqui, que eu tenha, graças a Deus, dificuldades. Claro que tem gente que não gosta de mim, normal! Mais assim, problemas assim maiores não existem [...]”.

Quanto à aquisição de materiais pedidos por Joana, a diretora deixa claro que, realmente, se o pedido da professora equivale a dez bolas, quando consegue comprar quatro é muito. Porém, não deixa de comprar ao menos o que pode. Outro ponto importante, observado durante a entrevista realizada com a diretora da escola, é que a mesma, deixou claro que não faz questão de investir verbas a mais nos materiais para a disciplina de Educação

Física, pelo fato de não ver sua utilização. Pois, segundo ela, com base em seu tempo de trabalho nesta instituição, a mais de 30 anos, o que sempre prevaleceu nas aulas de Educação Física, foi o futsal, sendo assim não há necessidade de outros materiais. Neste contexto, ainda se esforçando para não fazerem críticas diretas ao trabalho de Joana, a diretora e outros atores escolares deixam escapar manifestações sobre a insatisfação que produzida pela atuação da professora. O não envolvimento da Joana com a escola/aluno é apontado em diversas oportunidades a partir de uma ideia de “problema” atitudinal (“um desânimo!”) da docente com a instituição e os colegas. No entanto, nas diferentes conversas, não aparece uma “queixa” ou “reclamo” dos gestores em relação aos conteúdos não ensinados nas aulas de Educação Física.

A professora Maria

Maria, 35 anos, casada, um filho. Ela concluiu a graduação em Educação Física em 1999, noutra universidade da região com uma perspectiva diferente de formação profissional. Essa instituição nasceu bojo do movimento renovador da Educação Física. Em 2007 começou uma nova graduação, na área da saúde na mesma universidade. Ela estava, na época da pesquisa, há dez anos no exercício da docência e trabalhava 30 horas semanais. Além de seu envolvimento com a nova graduação e com a família, Maria dividia seu tempo auxiliando seus pais na administração de um pequeno comércio e a participação em outras atividades culturais.

Na escola onde foram desenvolvidas as observações, trabalhava há seis anos com 30 horas semanais, sendo apenas uma hora destinada para estudo e planejamento. Além das aulas regulares desenvolvia um projeto especial de dança na escola com um grupo de alunos voluntários e gerenciava a merenda da escola.

Foram acompanhadas em torno de 20 aulas de diferentes turmas de ensino médio. Em linhas gerais, as aulas da professora acabaram por se mostrar, de certa forma, presas a certo *modus operandi* bastante estável. Os alunos e a docente pareciam cumprir um roteiro tácito do encontro pedagógico: sabiam o que iria acontecer, então, sem questionar a rotina, cumpriam seus papéis. Apenas em um dia de chuva a aula iniciou na sala; o resto começou em frente à escola (pátio), com os alunos conversando e esperando a professora. O *automatismo* da rotina levava os alunos a nem mesmo esperar que a professora terminasse a chamada para se deslocarem à quadra, como se não esperassem nada de novo. Sabiam que a professora pediria que eles se dirigissem à quadra posteriormente, como descrito no seguinte fragmento do diário de campo:

“A aula tem início na frente da escola (pátio). A professora começa a aula fazendo a chamada (33 alunos, 17 meninas, 16 meninos), e aproveita para conferir se os alunos estão de uniforme (a cada aluno chamado, a professora confere o uniforme), os alunos se aglomeram em torno da professora esperando ser chamados. Após ouvir o seu nome a maioria dos alunos se dirige em grupos para a quadra. Ao final da chamada, a professora convoca alunos (dois alunos que ficaram até o final da chamada) que ficaram em torno dela para que ajudem a pegar o material de vôlei (os alunos não fazem objeção nenhuma), enquanto o resto se dirige à quadra. Os alunos não fazem objeção alguma a caminhar em volta da quadra, mesmo sendo um dia muito quente. A professora não estipula um número de voltas para os alunos, mas os mesmos não questionam isso. Os alunos conversam sobre assuntos aleatórios sem reclamar do calor ou da atividade que a professora propôs. Quando a professora termina de arrumar a rede em conjunto dos dois meninos, reúne os alunos na sombra da quadra (que é pequena, apenas uma árvore de uva japonesa faz a sombra). A professora chama a atenção dos alunos quanto à obediência ao sinal do apito, solicitando que os alunos respeitem o sinal do mesmo. A professora posteriormente realiza alongamentos de membros superiores e inferiores, logo após separa a turma em cinco equipes mistas (meninos e meninas), e posteriormente dá uma bola para cada equipe, para que os mesmos treinem o toque e a manchete. Durante o alongamento, alguns alunos conversam, mas em tom de voz baixo, a professora parece não se incomodar com isso, no máximo um olhar de desaprovação. Na divisão das equipes, os alunos não questionam nem se exaltam pelas escolhas da professora. Apenas se dirigem para os grupos indicados, que se situam em diversos pontos da quadra (a maioria deles no sol, somente um grupo fica na sombra). Após receberem as bolas, os alunos começam a atividade proposta pela professora; enquanto isso os alunos aproveitam para conversar um pouco. Após 17 minutos, a professora convoca alunos de duas equipes para o jogo formal, enquanto os demais alunos deveriam continuar com a prática dos exercícios. Cinco alunos aproveitam a mudança da atividade e sentam na sombra, enquanto os demais continuam o trabalho dado pela professora. Ao sentarem na sombra, os alunos começam a conversar. A professora não mostra preocupação com a indiferença de que alguns estudantes realizam o trabalho proposto ou pelo grupo que está sentado à sombra. Ela se concentra em arbitrar o jogo formal. O jogo, que dura em torno de 16 minutos, transcorre com tranquilidade, sem exaltação por parte dos alunos. Conforme os times vão jogando, as equipes vão se sentando à sombra, posteriormente. A professora não propõe ou cobra nenhuma prática para estes alunos. O foco principal da professora é unicamente os alunos em quadra. Os demais agem com uma normalidade típica dentro da aula, como se não fosse a primeira vez que o estivessem fazendo, e a atitude da professora não é diferente. Ao final do último jogo, a docente pede para que três alunos retirem o material de vôlei. Alguns minutos depois, a professora retorna com uma bola de futsal, os meninos então jogam até o término da aula, enquanto a professora conversa com os demais alunos, a maioria meninas, na sombra da escola (longe da quadra). Algum tempo depois (faltando 15 minutos para o término da aula), a professora libera as meninas, que sem

questionamento nenhum vão embora. Os meninos permanecem até às 17h30min jogando futsal. Ao final, a professora recolhe a bola e os meninos vão embora.” (Fragmento do diário de campo, 26 out. 2010).

Em nenhuma de suas aulas a professora fez menção ao trabalho realizado em encontros anteriores ou contextualizou o trabalho que seria desenvolvido no dia. Apenas, em alguns momentos, enfatizava a importância de praticar os exercícios propostos. Também não mencionava ou solicitava trabalhos teóricos.

A exercitação dos fundamentos da modalidade não parecia ganhar centralidade no trabalho da professora. Na maioria das aulas observadas, a docente solicitava aos alunos, divididos em grupos, que realizassem alguns exercícios (como o toque e a manchete, quase sempre). Mas, poucos minutos depois, particularmente, quando o jogo começava, os alunos paravam de praticar e a professora não investia energia para mantê-los envolvidos na tarefa (o que passa a impressão de uma importância relativa dessas atividades), como aparece no fragmento do diário de campo anterior e no próximo.

“[...] Às 14h40min, os alunos retornam [após realizarem algumas voltas ao quarteirão caminhado] para a escola. A professora requisita quatro alunos para pegar o material de vôlei (postes, rede e as bolas) e ela vai até a sala de materiais e abre para que os alunos peguem-nos. Os mesmos quatro alunos que trouxeram os materiais montam a rede de vôlei, enquanto o restante dos alunos forma grupos e “treina” o toque e a manchete. Após estar armada a rede, a professora seleciona doze pessoas para o jogo formal (três meninos e três meninas para cada time), enquanto o restante dos alunos continua o exercício. A professora arbitra o jogo. Não se passa muito tempo e os toques e as manchetes dos alunos que não estão no jogo formal são trocados pela conversa e pela sombra. Às 15h04min o jogo termina, então a professora seleciona os que estão sentados na sombra, conversando, para o jogo formal [...]” (Fragmento do diário de campo, 1º out. 2010).

Em todas as aulas, os últimos 20 minutos eram ocupados com jogos de futsal, apesar de o conteúdo da aula ser voleibol. Durante as aulas, os meninos não exercem pressão alguma sobre a professora no sentido de praticarem o futsal, pois sabem que é uma prática garantida que não necessita ser demandada. Durante o jogo, os meninos organizam-se por turma para jogar (Turma 101 vs. Turma 102), e dentro de cada grupo vão revezando. As meninas geralmente não jogam, ficam conversando com a professora na sombra do prédio da escola. No entanto, numa das aulas, elas manifestaram o desejo de jogar, e a docente atendeu imediatamente ao pedido. Comunicou a decisão aos meninos, que cederam o espaço sem maiores reclamações. Ficou claro que a professora continuava sendo a *dona* da aula.

“[...] Ao final, a professora pede para o time que perdeu o jogo de vôlei que retire a rede e que os meninos montem times de futsal. A professora e mais dois alunos retornam cinco minutos depois com jalecos e uma bola de futsal. Dois times de futsal masculino jogam, enquanto as meninas conversam com a professora na sombra, sentadas. O jogo dura em torno de 15 minutos. As meninas reivindicam à professora o direito de jogar, sendo prontamente atendidas pela professora. Os meninos, com alguns choramingos, deixam a quadra, e as meninas passam a jogar. As restantes retornam para dentro da escola enquanto sete meninos adentram a escola, também. As meninas jogam futsal até o encerrar da aula, enquanto a professora fica conversando com os demais alunos sentados na sombra. (Fragmento do diário de campo, 10 de novembro de 2010).”

A professora, durante o desenvolvimento das aulas, não consultou ou fez referência a algum tipo de planejamento. Parece não ser uma prática frequente. Essa dimensão fica um pouco mais evidente nas aulas em que Maria decidiu trabalhar o conteúdo musculação com o terceiro ano. Na primeira aula sobre o assunto, a professora iniciou a conversa nos bancos externos da escola, abordando assuntos diversos vinculados à musculação, que não pareceram seguir algum tipo de sequência lógica, nem se aprofundaram. Os trabalhos sobre o assunto, que tinha solicitado aos alunos (apenas dois dos oito alunos presentes tinham cumprido a tarefa) na aula anterior, não foram mobilizados na conversa. Na sequência, a aula continuou como relatado a seguir:

“[...] Às 16h45min, a professora retorna [após deixar uns trabalhos na sala dos professores] e convida os alunos a irem a uma academia do bairro, que se localiza perto da escola. O deslocamento se dá a pé por quatro quadras (durante o caminho, os alunos e a professora conversam sobre assuntos aleatórios). Ao chegar à academia, os alunos esperam do lado de fora, enquanto a professora entra e conversa com o proprietário. A academia é em uma peça pequena, onde havia poucos equipamentos, um tanto velhos. Além de ser pequeno o espaço, havia cinco pessoas exercitando-se no estabelecimento. Ao entrar, posicionei-me perto do rádio, que estava desligado, para poder fazer as anotações, já que era um espaço que permitia uma ampla visão. Os demais alunos tiveram que se apertar nas acomodações. A professora apresentou o dono do estabelecimento, a quem todos conheciam como “Careca”, que também se desempenhava como instrutor. Não tem formação superior na área. O “Careca” mostrou todos os aparelhos que havia no estabelecimento, descrevendo (sem muito detalhe) o funcionamento e o grupo, sempre enfatizando o número de repetições de cada exercício e a importância da respiração durante a sua realização. Durante a movimentação do mesmo na academia, os alunos não tinham muita dificuldade em observar e pouco prestavam atenção para as pessoas que estavam nas três bicicletas e os meninos que estavam trabalhando bíceps. Após a mostrar todos os aparelhos da academia, o proprietário do local enfatizou a necessidade de uma boa alimentação para que os resultados da musculação aparecessem, aproveitou para citar casos de alunos que só comiam “porcarias”

e bebiam cerveja que depois de meses de academia não obtiveram resultado nenhum. Após a fala do “Careca”, a professora retoma a ideia de que seus alunos pratiquem exercícios físicos regularmente após saírem da escola. Após a fala da professora, às 17h27min, ela libera os alunos ali mesmo, sem precisarem voltar à escola já que nenhum deles havia trazido materiais.” (Fragmento do diário de campo, 15 set. 2010).

No que se refere ao lugar que a professora ocupa na escola, percebe-se, em linhas gerais, que as aulas da docente são avaliadas positivamente pelos colegas de trabalho. Segundo o outro professor de Educação Física da escola, Maria “realiza um bom trabalho com a turma”.

Particularmente, a direção da escola apoia sua forma de trabalhar, e a expectativa é que ela continue dessa forma. De acordo com a diretora, “a professora realiza um ótimo trabalho, os alunos gostam muito das aulas dela”. Também afirma que a professora tem o que é preciso para o desenvolvimento das aulas. A professora Maria tem apoio da direção para executar qualquer prática pedagógica. Dessa forma, as práticas realizadas aparecem mais como uma opção da professora que por algum tipo de constrangimento imposto pela gestão educacional. Conforme a diretora, “a professora tem plena autonomia e apoio para as práticas que quiser realizar”.

Na mesma linha, os alunos manifestaram, em conversas informais com o pesquisador, que as aulas são “boas, por proporcionarem práticas esportivas [como vôlei e futsal]”, tendo a professora facilidade em transmitir o ensino destas práticas. Em linhas gerais, todos estão conformes com seu trabalho.

Semelhanças e diferenças

Na leitura dos diários de campo produzidos com base nas observações das aulas das professoras Joana e Maria aparecem várias diferenças. Uma dessas diferenças é o fato da professora Maria não ter perdido a condução da aula e se manter “ativa” durante as mesmas, distinto de Joana que, em muitas das observações, apenas assistia os alunos jogarem.

Por outro lado, também tem semelhanças. Em ambos os casos observamos aulas centradas na prática esportiva que se esgota nela mesma. Não há entre as professoras uma proposta de ensino centrado nos saberes que a escola deve garantir na disciplina. Ainda que a professora Maria chegue a encaminhar tarefas orientadas, por exemplo, ao desenvolvimento dos “fundamentos” da modalidade, o que poderia sugerir uma Educação Física tradicional, o “desvanecimento” do envolvimento dos alunos com os exercícios no transcurso da aula e a pouca ênfase que a professora coloca na realização e correção dos mesmos, aponta mais

para um processo de simulação de preparação dos alunos para a modalidade, que efetivamente um investimento nesse sentido. O que de fato “sustenta” a aula é o jogo. Numa lógica semelhante funcionaram as “aulas diferentes” de musculação. Nas observações, a ideia que subjaz é que a intenção da professora foi levar os alunos à sala de musculação e deixar que a experiência de mexer nos aparelhos desse conta do “conteúdo”. Nos casos em analisados, aparece outra diferença gritante. A valorização da atuação das professoras por parte da gestão escolar e seus colegas é muito desigual. As professoras ocupam lugares simbólicos muito distintos nas suas instituições. No caso de Joana, seu desempenho em aula, mas particularmente, sua relação com a instituição, é questionada pela comunidade escolar, enquanto no caso de Maria, ela é considerada como uma professora engajada e uma grande colaboradora.

O conjunto da escola não vê maior problema na forma de trabalhar de Maria. Aliás, entendem que a professora faz um ótimo trabalho. Tal fato não pode ser considerado estranho desde o ponto de vista da cultura escolar, partindo da ideia que durante muito tempo a Educação Física cumpria seu propósito assegurando aos alunos um espaço para a prática esportiva, o que a professora faz de forma bastante eficaz. Além disso, ela possui uma série de outros pontos positivos, considerando a dimensão funcional: não falta, cumpre horários, os alunos são “controlados” durante sua aula (“não ficam zanzando por aí”). Contudo, entendemos que é o fato da professora se engajar em outras tarefas escolares fundamentais ao andamento do dia a dia institucional, como o cuidado com a merenda escolar, é o que sustenta seu prestígio na instituição. O envolvimento com tarefas importantes na escola e o entusiasmo e/ou expansividade mostrado no dia a dia na escola parece lhe dar um reconhecimento na instituição que possivelmente não alcançaria, caso se empenhasse apenas com aprendizagens específicas de seus alunos na disciplina. A leitura dos diários de campo que relatam o cotidiano de Joana e Maria aponta outra semelhança, que chama especialmente nossa atenção. Nos dois casos, os membros da comunidade escolar, particularmente, os gestores educacionais, não se encontram muito interessados em saber o que os alunos aprendem (ou deixam de aprender) nas aulas de Educação Física. Uma visão tradicional desta atividade pedagógica a mantém relegada a uma ideia vaga de cuidado do corpo orgânico e espaço compensador dos esforços intelectuais demandados pela escola. Impossibilitando, dessa forma, qualquer estranhamento com o não-ensino dos conteúdos específicos de responsabilidade da Educação Física, aspecto comum nos casos de ambas professoras. Nesta linha, a comparação dos casos permite evidenciar o entendimento que a atuação do professor é valorizada pela forma que este se engaja com a escola, algo próximo da atitude frente aos desafios enfrentado pela instituição e não necessariamente pelo que ensina ou deixa de

ensinar no tempo/espço dedicado a isso que denominamos Educação Física. Aparentemente, em geral, os gestores desconfiam que questões de muito valor possam ser aprendidas na Educação Física, logo não guardam expectativas de grandes investimentos dos professores em suas disciplinas (González, Fensterseifer & Lemos, 2007), apenas se trata de mostrar um pouco de atitude e espírito de colaboração.

Considerações finais

Estes casos apontam que o abandono do trabalho docente é oportunizado ou facilitado por uma cultura escolar que tem expectativas muito limitadas em relação à Educação Física e daquilo que os professores podem ensinar em suas aulas. Uma grande parte da comunidade escolar não espera muito das aprendizagens oportunizadas pela disciplina. Nessa lógica, dificilmente coordenadores pedagógicos (e muito menos pais/mães) solicitam que os professores justifiquem porque determinado conteúdo específico foi ou não foi desenvolvido (González & Fraga, 2012). A maioria dos gestores ainda entende que a Educação Física é um tempo para os alunos extravasarem as energias acumuladas na imobilidade das salas de aula, tal como o “banho de sol na prisão” (Fraga, 2000, p. 112), ou um lugar de preparo da motricidade estudantil para melhor assimilação em sala de aula dos conteúdos das disciplinas mais “sérias”. Também é necessário considerar, como afirmam Pich, Schaeffer & Carvalho (2013), que o abandono docente da Educação Física potencialmente pode se tornar funcional à dinâmica da cultura escolar. Um professor que não tem sua intervenção pautada pelo propósito de ensinar consegue adequar suas “aulas” facilmente a mudanças repentinas nas condições oferecidas ou as necessidades da escola, inicialmente, qualquer proposição é válida.

Nesta lógica, o “bom” professor de Educação Física é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma e daqueles que estão *soltos* no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola, etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e infraestrutura disponível), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para diferentes demandas da escola (por exemplo, cuidar da merenda escolar), independente do que proponha em suas aulas. O reconhecimento destes profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas oportunizados na disciplina. Os conhecimentos tematizados (ou não) nas aulas de Educação Física parecem ser *invisíveis* ao olhar dos gestores escolares.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do CNPq através de bolsas de iniciação científica e da Unijuí pelo financiamento do projeto.

Notas

(1) Brasil, Professor do Departamento de Humanidade e Educação da Unijuí, Integrante do Grupo de Pesquisa Paidotribas

(2) Brasil, Professor do Departamento de Humanidade e Educação da Unijuí, Integrante do Grupo de Pesquisa Paidotribas

(3) Brasil, estudante do Curso de Educação Física da Unijuí

(4) Brasil, Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Unijuí

Referências

Betti, I. C. R.; Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, v.2, n.1, p.10-19. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf

Bracht, V. (2005). Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? En: M. Souza Junior (Org.). *Educação Física escolar*. Recife: EDUPE, v. 1, p. 97-106.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>

Castellani Filho, L. (1998). *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados.

Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Faria, B. A., Bracht, V., Machado, T. S., Aguiar Moraes, C. E., Almeida, U. R., & Almeida, F. Q. (2010). Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, v. 1, p. 11-28. Recuperado de: http://www5.uva.es/agora/revista/12_1/agora_12_1a_faria_et_al.pdf

Fensterseifer, P. E. & Silva, M. A. (jan./mar 2011). Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134. Recuperado de: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/874/628>

Fraga, A. B. (2000). *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica.

González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2006). Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. En: Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. *Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física*. Córdoba: Ipef, p. 734 -746.

González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (março, 2010). Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n.2, p. 10-21. Recuperado de:
<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/download/978/561>

González, F. J.; Fensterseifer, P. E.; Lemos, L. M. (2007) Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. En: XII Jornada de Pesquisa, 2007. *Anais da Jornada de Pesquisa*, 8. Ijuí: Ed. da Unijuí.

González, F. J. & Fraga, A. B. *Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim/RS: Edelbra.

Machado, T. S., Bracht, V., Faria, B. A., Aguiar Moraes, C. E., Almeida, U. R., & Almeida, F. Q. (abril/junio, 2010). As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147. Recuperado de:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924>

Molina Neto, V.; Triviños, A. (1999) *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Sulina.

Pich, S., Schaeffer, P. A., & Carvalho, L. P. (set./dez. 2013). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640. Recuperado de:
<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/7269>

Rio Grande do Sul, (2009a). Educação Física: Ensino Fundamental - 5ª e 6ª séries. In: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Lições do Rio Grande: Livro do Aluno - 5ª e 6ª séries, Ensino Fundamental*. 1ed. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 98-112. Recuperado de:
http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Rio Grande do Sul, (2009b). Educação Física: Ensino Fundamental. In: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte*. 1ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 69-84. Recuperado de:
http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Silva, M. S. & Bracht, V. (2012) Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. Recuperado de:
<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/kinesis/article/download/5718/3394>

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Recibido: 28-11-2013

Aceptado: 16-12-2013

Publicado: 20-12-2013

