

ENTRE A “NÃO AULA” E A AULA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CARACTERIZAÇÕES NECESSÁRIAS

BETWEEN NON-CLASS AND CLASS IN PHYSICAL EDUCATION: NECESSARY CHARACTERIZATIONS

Leandro De Menech¹

Ana Lucia Cardoso²

Resumo: Essa pesquisa teve como centralidade, compreender as características da não aula de Educação Física escolar, mediante os estudos publicados acerca desta temática. Nesse sentido desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, tendo como problema a seguinte interrogação: quais as caracterizações necessárias da “não aula” na Educação Física? Elencamos como objetivos específicos: Identificar a produção de conhecimento sobre as “não aulas” de Educação Física; Explicitar as características da aula e da “não aula” de Educação Física. Os autores que nos debruçamos foram Santos et al. (2006), González et al. (2009), Machado et al. (2010) e Coletivo de Autores (2009). Concluímos que o fenômeno nomeado como “não aula” apresenta algumas denominações distintas, no entanto após estudos mais aguçados acerca dos autores identificamos muitas semelhanças e sobreposição entre as denominações, como a ausência de uma intencionalidade pedagógica, o abandono com a qualidade do trabalho docente e o professor como um mero distribuidor de material pedagógico.

Palavras-chave: Não aulas. Educação Física. Aulas.

Abstract: This research had as centrality, to understand the characteristics of the non-classroom of Physical Education school, through the published studies about this theme. In this sense, we developed a bibliographic research, with the following question as a problem: what are the necessary characterizations of “no class” in Physical Education? We list as specific objectives: Identify the production of knowledge about “non-classes” of Physical Education; Explain the characteristics of the Physical Education class and “non-class”. The authors we looked at were Santos et al. (2006), González et al. (2009), Machado et al. (2010) and Collective of Authors (2009). We conclude that the phenomenon named “non-class” has some distinct names, however after more careful studies about the authors we identified many similarities and overlap between the names, such as the absence of a pedagogical intention, the abandonment with the quality of teaching work and the teacher as a mere distributor of teaching material.

¹ Graduado em Educação Física. Mestrando em Educação pelo PPGE/ UNESC. leandrodemenech@hotmail.com

² Graduada em Educação Física. Mestre em Educação Física pela UFSC. anc@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

Keywords: Not classes. Physical Education. Lessons.

1 INTRODUÇÃO

Em consequência de a Educação Física escolar ser disciplina curricular obrigatória na educação básica e incluída na proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996), entendemos que é direito do aluno como cidadão e membro da comunidade escolar adquirir conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade. Com isso ressalta-se o papel do professor na condição de organizador, da melhor maneira possível do processo de ensino, o que exige uma formação – inicial e continuada – que lhe embase teoricamente para o planejamento e a execução de suas aulas.

É fundamental, portanto, que a escola, a comunidade de pais e alunos e principalmente o professor valorizem-se e sejam valorizados, assumindo a responsabilidade da integração desta área de conhecimento humano ao projeto pedagógico de cada escola. Entre as exigências, estão as condições para o exercício de seu trabalho, garantindo para o aluno a manutenção de número adequado de aulas e de condições efetivas para a aprendizagem (BRASIL, 1998).

A aproximação com o tema da investigação ocorreu em uma situação concreta na escola, no momento em que realizávamos a disciplina de estágio I. Em um primeiro momento não conseguimos definir/identificar qual a perspectiva pedagógica vista nas aulas que observamos, pois percebemos a ausência da relação professor-aluno e outros princípios didáticos-pedagógicos que pudessem, brevemente, estabelecer uma aula de Educação Física. Buscando uma explicação desta realidade, dialogamos com os professores de estágio e nos questionamos, em que medida a situação poderia ser considerada uma “não aula”.

Com isso, a justificativa para essa investigação, consiste em que o licenciado em Educação Física precisa compreender quais as caracterizações necessárias entre a “não aula” e a aula na Educação Física, ou seja, o que nos caracteriza, ou não, como professores de uma disciplina presente no currículo escolar. A partir de vivências acadêmicas no decorrer do curso, percebemos a dificuldade de encontrar materiais que pudessem explicar e expressar

esta tendência que, inicialmente, denominamos de “não aula”, ou seja, buscar na produção da área conhecimento produzido sobre o tema.

A relevância desta pesquisa se expressa pela escassez de estudos publicados especificamente sobre a temática, o que poderá contribuir com outros pesquisadores no sentido de compreender a caracterização de “não aula” de Educação Física presente (infelizmente) em muitas escolas no território nacional.

A partir dessas considerações, emergiu a problemática do estudo: quais as caracterizações necessárias da “não aula” na Educação Física? Para compreendermos melhor esta conceituação, uma questão norteadora nos dará subsídios: Quais os processos pedagógicos ocorrem entre a “não aula” e a aula de Educação Física?

O objetivo central da discussão foi compreender quais são as caracterizações necessárias entre a não aula e a aula na Educação Física. Os objetivos específicos, para que possamos compreender a pergunta da pesquisa, desdobraram-se nos seguintes: Identificar a produção de conhecimento sobre as “não aulas” de Educação Física; Explicitar as características da aula e da “não aula” de Educação Física.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, centralizada nas produções científicas desenvolvidas acerca das caracterizações das aulas e “não aulas” na Educação Física escolar, por meio da análise e síntese de livros, artigos, dissertações e teses.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2002 p. 71).

A partir dessa opção metodológica, nos debruçamos nos estudos de autores como Coletivo de Autores (2009), Kunz (1994), Brasil (2017), Ghiraldelli (2003), Ferreira (2009), Nascimento (2006), Gonzalez e Fensterseifer (2009) e Machado et al. (2010), ou seja,

dispondo de autores que produziram estudos acerca de nossa temática, sendo imprescindíveis para compreensão de nosso objeto de pesquisa.

2 DA ATIVIDADE FÍSICA ÀS AULAS “LEGAIS”

Em um primeiro momento buscamos esclarecer que a disciplina de Educação Física pertence ao currículo da educação básica nacional e possui obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, Oliveira, Sartori e Laurindo (2014, p. 23) explicitam que a Educação Física

[...] É o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica caracterizado pelo ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida.

A Educação Física escolar pertence à área sobre a cultura corporal e na BNCC na área curricular das linguagens, seu conhecimento visa à expressão corporal como uma forma de linguagem. A partir disso a Educação Física deveria ter como propósito tornar o aluno mais crítico na sociedade no qual está inserido, baseado em fatores históricos, sociais e culturais. O ser humano utiliza a cultura corporal para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético e outras intencionalidades que são produzidas pela consciência social, chamadas de “significações objetivas” (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Os atuais defensores da perspectiva teórico metodológica crítico superadora tem avançado nesta caracterização, para Nascimento (2014) o significado da cultura corporal se baseia nas relações essenciais que se explicitam em domínio da própria ação corporal, controle da ação corporal do outro pelo domínio de espaço e a criação de uma imagem artística. Isso articula-se com o que o Coletivo de Autores (2009) argumenta que o objetivo é o aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade da cultura corporal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 1996) e o Currículo Base da Educação Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) apresentam a importância e Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

obrigatoriedade da Educação Física escolar, pois trata-se de uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, que traz em sua particularidade um corpo social e cultural que expressa, uma forma única e individual, a forma de pensar, de sentir e de agir. A prática da disciplina é facultativa nos cursos noturnos, justamente onde o alunado é basicamente constituído de trabalhadores juvenis, desgastados após um dia de trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017) relata que a Educação Física deve abordar os movimentos expressivos do sujeito, seja esses movimentos produzidos no decorrer da história ou práticas corporais contemporâneas, assim como relacionar culturalmente e socialmente. Ou seja, nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo (BRASIL, 2017).

Os documentos supracitados salientam a obrigatoriedade da Educação Física enquanto disciplina na educação básica, assim como relatam os objetivos da disciplina no ambiente escolar. A Educação Física é considerada nesses documentos oficiais como fruto de um percurso histórico de inúmeras mudanças e busca pela legitimação. Ao tratarmos o percurso histórico da Educação Física, devemos levar em consideração as necessidades sociais concretas identificadas em diferentes momentos históricos da sociedade.

Ressaltamos que ocorrem transformações no decorrer do processo histórico da Educação Física, sejam elas referentes às propostas pedagógicas quanto aos conteúdos no nível de educação básica escolar. Enfatiza-se aqui cinco tendências acríticas, citadas por Ghiraldelli (2003), do contexto da Educação Física Brasileira: A Educação Física Higienista, até meados 1930; A Educação Física Militarista, entre 1930 e 1945; A Educação Física Pedagógica, nos anos de 1945 a 1964; a Educação Física Competitivista, após 1964; e a Educação Física Popular - anos atuais.

A Educação Física *higienista* e *militarista* tinham como responsabilidade fomentar bons hábitos e costumes e o corpo saudável, assim como ser utilizada para o treinamento militar, na qual os indivíduos eram preparados durante o processo para combater nas guerras. Com relação à proposta *competitivista*, de acordo com Ghiraldelli (2003), “a EF

nessa tendência pedagógica, volta-se para o culto do atleta-herói; aquele que a despeito de todas as possíveis dificuldades chegou ao topo ou podium.”

A Educação Física *pedagogicista*, segundo Ghiraldelli (2003, p.19), “está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança e o desporto etc., são meios de educação do aluno”. Neste período conseguimos relacionar com a Escola Nova ou Escola Ativa, assim chamada por Piaget, que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. O pedagogo Célestin Freinet foi um dos defensores dessa concepção de educação voltada, sobretudo para a prática pedagógica visando o desenvolvimento social e democrático do educando. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade mais democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se na mesma (MENEZES, 2001).

De acordo com Ferreira (2009), a Educação Física pautada na tendência *Popular* é dominada pelos anseios operários de ascensão na sociedade. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passam a vigorar nos debates da disciplina. Por via da história entende-se que o aluno, depois de um longo período, desde a tendência Pedagogicista, entre 1945 e 1964, passa a ser parte do processo, sendo ouvido, podendo sugerir e, sobretudo, criticar.

A partir dessas tendências supracitadas, nos anos 1990 se começa a repensar os métodos de ensinar a Educação Física por um viés mais crítico da sociedade e do meio no qual os alunos estão inseridos, objetivando uma reflexão acerca da realidade social vivenciada. Com isso surgem as teorias/tendências pedagógicas Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994).

O livro produzido para explicitar o trabalho pedagógico e a compreensão da Educação Física escolar chama-se *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ele toma como base a teoria de aprendizagem Histórico-Cultural de Vygotsky, com ênfase na proposta de ensino Crítico-Superadora criada pelo Coletivo de Autores. Esta obra tem como objetivo propor novas orientações para o ensino da Educação

Física, constituindo e discutindo questões teórico-metodológicas em relação ao objeto de conhecimento da área.

A obra apresenta uma proposta de ensino baseada em fatores sociais e entendendo a realidade social da escola, com a denominação de Crítico-Superadora. Para os autores essa proposta se efetiva na escola na “dinâmica curricular”, que envolve: a) organização escolar, que aborda o tempo e espaço pedagógico para aprender; b) a normatização escolar, envolvendo os sistemas de normas, padrões, registros, regimentos, gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação; e c) o trato com o conhecimento, que corresponde “à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30)

Esta proposta pedagógica também descreve que o trato com o conhecimento no ambiente escolar possui quatro ciclos de escolarização que são determinados por uma seriação que reflete a realidade do nível de conhecimento em que os alunos se encontram. A proposta ainda trata os princípios para a seleção dos conteúdos e os princípios para o trato com o conhecimento no decorrer do processo de ensino aprendizagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A tendência/proposta Crítico-Emancipatória por sua vez propõe uma didática comunicativa que fundamenta a função do esclarecimento e da prevalência racional e social do agir educacional. Kunz (1994) esclarece que princípios de rendimento do esporte levam à falsa consciência e à coerção auto imposta. A partir destas considerações o autor elabora três categorias para o trato pedagógico na escola. A categoria do trabalho, que é o saber fazer – as técnicas; a interação social, que significa o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa; e a linguagem, que não se caracteriza só verbalmente, mas também se movimentando em diálogo com o mundo. Kunz (1994) também parte do pressuposto de elaborar um método pedagógico que se efetiva no desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa.

3 COMO O SOL E A LUA: ENTRE A AULA E A “NÃO AULA”

Discorreremos sobre o percurso histórico, pedagógico e os alguns dispositivos legais que construíram (e constroem) a inserção e a permanência da Educação Física no currículo da escola, atribuindo-lhe o caráter de disciplina curricular. Nos detemos nesse tópico em apresentar e refletir os princípios centrais de uma “aula” de Educação Física e, por contraste, as características das “não aulas”, identificando as denominações, sentidos e significados produzidos no campo conceitual por estudiosos e pesquisadores da área da Educação Física.

Reafirmamos, como esclarece o Coletivo de Autores (2009 p. 62), “a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.”

Nessa direção podemos destacar a importância da intencionalidade pedagógica no decorrer da aula, assim como, o professor possibilitar que o aluno possa apropriar-se de um conteúdo determinado da cultura corporal. Compreendendo a disciplina de Educação Física como uma disciplina que trata

[...] pedagogicamente, na escola do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. (COLETIVO DE AUTORES, 2009 p. 61-62)

No livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, a “cultura corporal” está expressa em forma de atividades corpóreas, ou seja, jogo, esporte, ginástica, dança entre outras atividades da cultura corporal. Com isso a cultura corporal fica evidenciada por manifestações corporais.

Por outro lado a Base Nacional Comum Curricular discorre que nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a

respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros. Ademais, desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017).

Além da compreensão do que a Educação Física deve abordar enquanto disciplina curricular outro aspecto didático pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem se refere a avaliação.

Partimos do pressuposto que existem diferentes maneiras de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, com avaliações que envolvam aspectos quantitativos e qualitativos, avaliações processuais, autoavaliações entre outras maneiras de avaliar o processo de aprendizagem do aluno. Em todos eles, deve-se utilizar instrumentos de avaliação bem elaborados, como estímulo e desafio ao interesse e a própria curiosidade dos alunos, empregando os dados coletados com finalidades estabelecidas, divulgando os resultados com registros sistemáticos em arquivos cumulativos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos. E para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, ou documentos que possam dar subsídios para avaliação do aluno, sejam eles documentos nacionais, estaduais ou municipais, e também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Entendemos que a perspectiva pedagógica adotada pelo professor vai ao encontro dos seus princípios metodológicos, assim como avaliar alunos por sua performance técnica ou motora, sem avaliar o que o aluno aprendeu durante o processo formativo, isso pode muitas vezes causar a própria exclusão.

Trata-se de avaliar não para selecionar, mas para possibilitar a todos os alunos o conhecimento crítico e criativo, instrumento necessário quando se tem como

compromisso não a “conformação” à realidade, mas sua transformação, servindo assim a avaliação à inclusão e não à exclusão. (AQUINO,1997, p. 135).

De forma sintética buscamos nos estudos estabelecer critérios que permitissem a identificação/caracterização do conceito de aula, o que nos auxilia na definição do processo inverso (a não aula). Assim, a aula pode ser definida como: a) um fenômeno vivo; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma; d) uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo; e) uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que os alunos desenvolvam. (GONZALEZ et al. 2006, apud MACHADO et al. 2010).

Nesse sentido, a aula é pensada como um fenômeno vivo, presume que esse momento se configure como repleto de situações inesperadas, capazes de surpreender o próprio professor. Mas isso não exonera o professor de um planejamento antecipado. A respeito à intencionalidade, a ação docente deve estar traçada em uma reflexão acerca do que vai ser proposto, bem como na busca de seus porquês. Já as aprendizagens e/ou os desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma (MACHADO et al., 2010).

Ou seja, o professor possui papel fundamental para a aprendizagem do aluno, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos nas aulas de Educação Física. E de acordo com o Coletivo de Autores (2009), é função do professor orientar que o aluno tenha sua percepção voltada na necessidade de solucionar algum problema através de determinado conteúdo.

Por outro lado, alguns autores focaram seus estudos em explicar o fenômeno das “não aulas”, em que a atividade do professor se caracteriza como mero cuidador e observador das atividades realizadas pelos alunos. Entre os autores que produziram sobre essa questão destacamos: Santos et al. (2006); González et al. (2009); Machado et al. (2010); Nascimento (2006) que serão tratados na sequência.

O estudo de González et al. (2009), que alcunhou a denominação de “não aulas”, apresenta elementos para entendermos a problemática em questão. Parte do pressuposto central de que a Educação Física escolar brasileira passa por um processo de transformação peculiar que nos coloca, por um lado, diante do abandono de um discurso legitimador centrado no “exercitar-se para...” e, de outro, nas dificuldades encontradas na construção/efetivação de um novo modo de legitimação no espaço escolar. Os autores destacam no título do estudo *Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar*, reconhecendo que estamos em um momento transitório da área, pois no termo entre o “não mais” significa o que não podemos mais ser, e o no “ainda não”, está explícita a situação em que a Educação Física se encontra na escola e que está em busca de consolidar-se como uma disciplina curricular crítica, e o “não mais” seria o não local/não momento das concepções de ensino acríticas. Os autores apontam ainda que o desafio é a Educação Física produzir respostas que levem em conta a especificidade da instituição em que ela se encontra, reconhecendo o campo de conhecimento que lhe é particular e o modo como os conhecimentos são tratados. Por fim, reconhece que tal tarefa, como a república, em uma sociedade democrática, é tarefa de todos os implicados.

Identifica-se que em linhas gerais, o século XX presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da Educação Física escolar sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada por uma ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas capacidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Após diversas críticas ao modelo educacional presente na época surge o movimento renovador, o qual acaba compreendendo que uma das ações necessárias para transformar a Educação Física seria “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade.

A partir disso, entendemos que a ausência de projetos curriculares de Educação Física na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores é um claro sinal desse movimento transitório. Pensar a Educação

Física como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola passa a ser então o principal desafio da área (GONZÁLEZ et al., 2009).

O estudo destaca e discorre que a passagem da Educação Física de uma condição de “atividade” para a de “componente curricular” possibilita uma apreensão organizada e crítica da informação recebida, e oferecer aos alunos “ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva.

Por outro lado, a centralidade dos estudos de Santos et al. (2006) se configurou em discutir a ausência de estímulos diversos nas aulas de Educação Física no Ensino Formal, no âmbito do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, em que o autor denominou de “concepção recreacionista”. Essa Vertente também é abordada por Darido et al. (2005) que a define como

Um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Praticamente o professor não intervém.

Nas Diretrizes Curriculares de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.48) a recreação é uma das vertentes criticadas que predominava nos anos na educação infantil e nos anos iniciais:

A recreação é apropriada pela Educação Física a partir do modelo “lazer” ou da “Educação Física informal”, aquela que acontece fora do âmbito da escola. Em um primeiro momento, ela foi utilizada como conteúdo e método para o desenvolvimento das aulas de Educação Física nas séries iniciais do primeiro grau e posteriormente, com a proliferação das iniciativas de implantação de profissionais de Educação Física, na Educação Infantil.

A partir das críticas ao modelo de educação Física esportivizada, hegemônico nas décadas de 1960 e 1970, surge esta tendência no ensino da Educação Física, na qual o professor tende a demonstrar passividade e apatia, contrastando com o estilo militar e autoritário característico de uma prática que favorece o esporte como conteúdo onipresente (SANTOS et al., 2006).

Santos et al. (2006, p. 1) destacam que a “tendência recreacionista não possui nenhum arcabouço teórico, ou seja, não existem teóricos ou estudiosos que tenham estudado

ou refletido sobre os aspectos que levam a uma atuação que não privilegia a intencionalidade.” (

Entendemos aqui como uma conduta paupérrima, representada por uma linha aberta e sem regência firme citada acima, caracterizada, de forma sarcástica, pelo professor que simplesmente lê jornal enquanto a “bola rola”, atuando de forma descompromissada com o processo de aprendizagem do aluno.

Santos et al. (2006), acreditam que esta concepção pode ser atribuída a uma herança negativa acumulada por décadas, através de uma postura recreacionista, que acaba ofuscando o potencial múltiplo da Educação Física no ensino formal. Dessa forma os alunos acabam sentindo-se contemplados com seus desejos imediatos e superficiais. Nesta vertente os alunos têm liberdade para escolher atividades de sua preferência cabendo ao professor apenas cuidar de aspectos burocráticos, como fornecer material, controlar o tempo da aula, e em alguns momentos arbitrar a pelada. O professor não apresenta aspectos diretivos na sua aula, em determinadas circunstâncias, de forma inconsciente, reproduz o que é ditado pela própria mídia, privilegiando o esporte hegemônico. Ao reproduzir atividades idênticas durante todo o ano letivo, a prática docente da Educação Física se torna limitadíssima, constituindo argumentos para a desqualificação da mesma como componente curricular.

Como similaridade pode-se comparar a um regente de turma, cuja atuação se reduz a atitudes recreacionistas. Como exemplo, comparamos a um maestro que teria como principal função conduzir sua orquestra com as obras de sua própria escolha, mas permite que os músicos se *auto-organizem* e desenvolvam o repertório da apresentação. Dessa forma o maestro que seria o regente do espetáculo se transforma em mais um espectador, não se diferenciando em quase nada do público que prestigia a atuação dos músicos. Ao relacionarmos com a Educação Física é o que acontece com o professor que torna sua prática docente em um espaço superficial que poderia estar sendo organizado por qualquer indivíduo sem conhecimentos e formação em Educação Física que estivesse passando em frente ao espaço escolar (SANTOS et al.,2006).

A ausência de pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam de maneira efetiva a vertente recreacionista comprova que esse professor não possui a intenção de

justificar sua prática cotidiana, a não ser através de subterfúgios. A postura incorporada como recurso de argumentação é se ancorar, de forma equivocada, no discurso que defende a promoção do lazer na escola, porém sem vinculação a quaisquer aspectos pedagógicos. Dessa forma o seu trabalho “pedagógico” se resume a atividades isoladas e sem conexão entre si, voltadas para o lazer, sem que visem nenhuma autonomia e aprendizado sistematizado do aluno.

Em uma análise realizada pelos professores responsáveis pela pesquisa, estes argumentam que conceder uma bola para os alunos e permitir que eles batam sua “bolinha”, sem uma intervenção pedagógica, desvaloriza a intencionalidade do professor, que deve ser fundamental no cotidiano docente. Além disso, constata-se nesta concepção uma separação por gêneros, meninos jogam futebol e as meninas se isolam, ou conseguem um espaço para jogar queimada (SANTOS et al., 2006).

Nessa esteira de discussão, os estudos de Machado et al (2010) tecem explicações a partir do que eles denominaram de “desinvestimento pedagógico”. Em que a centralidade do debate está em “identificar, analisar fatores, condicionantes e influenciadores do desinvestimento pedagógico assim nomeado, e possíveis causas que implicam na postura assumida por parte dos docentes em relação às suas práticas pedagógicas”. De forma mais específica a postura assumida pelos professores em uma prática pedagógica em Educação Física:

Resumem sua ação a observar os seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol). Em alguns contextos, esses professores são conhecidos como “*professores bola*” e, em outros, como “*professores rola-bola*” (MACHADO et al., 2010, p.130).

De acordo com Machado et al (2010) o desinvestimento pedagógico é um fenômeno com caráter multifatorial, ou seja, possuem fatores específicos de cada área do conhecimento. No caso específico da Educação Física, o desinvestimento, adjetivado de

pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente.

O professor que temos denominado em estado de desinvestimento pedagógico é aquele cuja prática recebe denominações como rola bola e/ou como pedagogia da sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, 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.) (MACHADO et al., 2010, p.132).

O professor que faz parte deste conceito pré-estabelecido pelos autores, fica reduzido ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e sentar-se à sombra para, por exemplo, ler o jornal. Ainda que essa “figura” seja muito presente, esse fenômeno permanece pouquíssimo estudado, atribuindo-se a culpa, de forma simplista, aos próprios professores (falta de compromisso; vagabundo/preguiçoso etc.).

O termo “desinvestimento” advém da sistemática elaborada por Huberman (1995 apud MACHADO 2010). De acordo com o modelo adotado por esse autor, o professor atravessa uma fase de desinvestimento, presente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida. Como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensão com a prática pedagógica, o que se nota é a configuração de um fenômeno denominado de “desinvestimento pedagógico”. Isto é, de forma incipiente, pode-se caracterizar este desinvestimento pedagógico quando: no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, o mesmo não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade escolhida pelo professor para ser desenvolvida. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade por parte do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem (MACHADO et al., 2010).

Os motivos para esse desinvestimento pedagógico ou “não aula”, ressaltam os autores, está associado ao descrédito da disciplina em relação às demais, professores em final de carreira docente, professores com outros locais de trabalho, formação inicial do professor etc. (MACHADO et al., 2010).

Em sua pesquisa de campo Machado et al. (2010) destacam que na instituição investigada pouco diferem as aulas de Educação Física das atividades livres realizadas pelos alunos nos espaços de recreio ou das aulas vagas. A principal diferença encontra-se no fato de não estarem disponíveis aos alunos materiais que, na maioria das vezes, só podem ser acessados para as aulas de Educação Física. A dinâmica de aula é sempre a mesma: os alunos saem das salas e estão livres para realizar a atividade que lhes convier. Ou seja, no momento da aula, o professor comporta-se apenas como um administrador do material didático, muitos escolhem inclusive, não participar de atividade alguma, passando a aula toda conversando com outros colegas ou realizando tarefas de outras disciplinas.

Três categorias de análise são destacadas. A primeira é formulada em forma de questão: *a Educação Física como componente curricular: a escola também investe?*

Queremos, assim, chamar a atenção para o fato de que a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade. (MACHADO ET AL. 2010, p. 139).

Salienta-se então, a importância da escola, como instituição de ensino responsável pela aprendizagem dos alunos, oportunize ao professor/educador uma boa estrutura didática.

A segunda categoria elencada é a *dificuldade de operar a mediação entre a teoria e a prática*. Entendemos que a falta de compreensão acerca da especificidade do componente curricular Educação Física, somada à dificuldade de exercer a mediação entre teoria e prática, vivenciada em seu curso de formação inicial, retratam diretamente na forma como o professor orienta sua prática pedagógica.

A terceira categoria está relacionada ao *esporte como conteúdo* nas aulas de educação física. O que compreendemos, assim, é que a supervalorização do esporte acaba por

provocar uma pseudovalorização da Educação Física em função de uma desvalorização da prática pedagógica destes professores. A não mediação parece justificar-se, então, por esse valor quase mágico do esporte (MACHADO et al. , 2010).

Nascimento (2006) acrescenta alguns temperos para encontramos explicações para as “não-aulas” na educação Física escolar, ancorando sua reflexão na seleção de conteúdos de ensino. Ressalta que cabe ao professor selecionar os conteúdos, porém sem tais definições pré-estabelecidas por algum órgão educacional, com isso implica em certas ocasiões problemas aos docentes em selecionar o que irá ensinar decorrer de suas aulas e nos diferentes níveis de ensino. Destaca que a crise de conteúdos da Educação Física pode proporcionar problemas para a atuação docente.

Assim, de acordo com a comunidade acadêmica, as dúvidas, o “vai-e-vem”, a dispersão teórica e a prática em relação aos conteúdos desenvolvidos pela EF e a “nossa bagunça” interna” são alguns dos problemas que visualizo como trazidos pela crise de conteúdo verdadeiro da EF. (NASCIMENTO, 2006, p. 40).

Não havendo conteúdos programáticos listados oficialmente para serem seguidos, os docentes têm “autonomia” para tratar ou não conteúdos educacionais. Somente o Projeto Político Pedagógico pode direcionar aos professores as temáticas a serem tratadas (NASCIMENTO, 2006).

4 CONCLUSÃO

Em virtude do momento de pandemia que estamos vivenciando ao longo do processo de pesquisa do presente estudo, enfrentamos dificuldades levando em consideração o distanciamento social que nos foi imposto. O momento destinado para as orientações da pesquisa nesse contexto, aconteceram de maneira remota, porém as trocas de conhecimentos para a construção do estudo continuaram qualificadas.

Tendo em vista os aspectos que encaminharam o percurso da pesquisa, podemos destacar a ânsia em investigar a temática, ainda pouco abordada na área da Educação Física.

Os fatos vivenciados enquanto aluno da educação básica e, em um segundo momento, como acadêmico do curso de graduação nos estágios obrigatórios, fizeram com que buscássemos uma compreensão mais aprofundada do tema “não aula”. Destas considerações emergiu a problemática do estudo: quais as caracterizações necessárias da “não aula” na Educação Física?

Acreditamos que o texto poderá contribuir no sentido de compreender esta caracterização de “não aula” de Educação Física, presente (infelizmente) em muitas escolas no território nacional. A partir dos estudos teóricos visando responder a problemática da pesquisa em questão encontramos autores que produziram estudos e cunharam denominações para o fenômeno que foi objeto de nossa investigação.

Identificamos também características presentes na aula de Educação Física que pudessem contribuir para realizarmos a compreensão do processo oposto a este, concluindo então que nestas denominações de “não aulas” a essência de ter uma aula não está presente.

Explicitamos que a “aula” possui características determinantes para ser considerada como tal. Podemos ressaltar que a aula é um fenômeno vivo, possui uma intencionalidade pedagógica, contempla aprendizagens e/ou desenvolvimentos dos alunos/turma, articula o trabalho no médio e longo prazo e por parte do professor necessita um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam, desenvolvam e se apropriem.

Recuperando o percurso da pesquisa, retomamos que de forma preliminar compreendíamos a “não aula” como um momento de “atividade” em que o professor se caracteriza como mero cuidador e observador das atividades realizadas pelos alunos.

Especificamente em relação ao termo “não aula”, encontramos ele cunhado nos estudos de Gonzalez et al (2006) que apontam a transitoriedade da EF explicitada no título *Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar*. Os autores retratam a Educação Física em transição (lenta) entre a condição de “atividade” para a de “componente curricular” que possibilitaria, como expectativa ideal, uma apreensão organizada e crítica. Neste texto os autores vão apontar que neste hiato entre o que não deve

mais ser e o que ainda não se estabeleceu, se configura um (não)fazer pedagógico que denominaram de “não aula”.

Uma outra denominação que encontramos na literatura para descrição de um fenômeno pedagógico (professor como mero cuidador-observador) que parece guardar semelhanças com a não aula, foi a concepção recreacionista (SANTOS et al.) Segundo os autores os alunos nesta tendência têm liberdade para escolher atividades de sua preferência cabendo ao professor apenas cuidar de aspectos burocráticos da aula, como fornecer material, controlar o tempo da aula, e em alguns momentos arbitrar o “jogo”. A ausência de uma intencionalidade pedagógica no decorrer da aula, também são características presentes neste contexto escolar.

Por fim alguns autores discorrem sobre um fenômeno pedagógico denominado de desinvestimento pedagógico (MACHADO et al). Este fenômeno tem caráter multifatorial, ou seja, possuem fatores específicos de cada área do conhecimento. No caso específico da Educação Física, o desinvestimento adjetivado de pedagógico corresponderia àqueles casos em que os professores de Educação Física Escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente. Foi possível perceber semelhanças do desinvestimento pedagógico com a concepção recreacionista citada anteriormente.

Por todos esses aspectos apresentados, concluímos que o fenômeno nomeado como “não aula” apresenta algumas denominações distintas, no entanto após estudos mais aprofundados acerca dos autores identificamos muitas semelhanças e sobreposições entre as denominações, como a ausência de uma intencionalidade pedagógica, o abandono com a qualidade do trabalho docente e o professor como um mero distribuidor de material pedagógico.

A presente pesquisa abordou este tema entendendo também a relevância deste de estudo para os pesquisadores da área, pois considera-se importante compreender o assunto em questão, visto que a literatura produzida até o momento é escassa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. (org.) Vários autores. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BRACHT, V; GONZÁLEZ, F. J. **Educação física escolar**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E.(Orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30 maio. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 03 mar.2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, S.C.;RANGEL, I. **Educação Física na escola - Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, H.S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física**. Fortaleza, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GONZALEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não lugar da EF escolar. Cadernos de formação RBCE, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso em:03 mar. 2020.

GRUPO de estudos ampliados de Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis. NEPEF/UFSC/SME, 1996.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático- Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1994. Disponível em:
http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf Acesso em: 29 out. 2020.

MACHADO, T.S. *et al.* **As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar**. Porto Alegre/RS: Movimento, 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/8924> Acesso em 03 mar.2020.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Educação Física. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/educacao-fisica/>. Acesso em: 26 de mai. 2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal** / Carolina Picchetti Nascimento; orientação Manoel Oriosvaldo de Moura. São Paulo: s.n., 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO_rev.pdf. Acesso em: 20 out.2020.

NASCIMENTO, Marco César Pereira. **Uni-Duni-Tê: Professores selecionando conteúdos escolares em uma crise da Educação Física**. Juiz de Fora-MG: PPGE, 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/producao-academica/teses-e-dissertacoes/dissertacoes-e-teses/dissertacoes-2006/> Acesso em:03 mar.2020.

OLIVEIRA, Antônio Ricardo Catunda da; SARTORI, Sérgio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. (Org.). **Recomendações para a Educação Física Escolar** [recurso digital]. Rio de Janeiro: Confef, 2014. Disponível em:
<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4039369.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2020.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis/SC, 2019. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1620-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc> Acesso em: 25 maio.2020.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC



SABERES PEDAGÓGICOS

Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - Unesc
ISSN 2526-4559



Unesc
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



SANTOS, R. S.; MOREIRA, M. D.R. **Educação Física de F a Q**. Rio de Janeiro, 2006.
Disponível em: <http://ce.v.org.br/biblioteca/educacao-fisica-f-q/> Acesso em:03 mar.2020.