

O “TEMPO LIVRE” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO NO CAMPO DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

“FREE TIME” IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: NEGOTIATING STRATEGIES IN THE FIELD OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

Thulyo Lutz 1
Felipe da Silva Triani 2
Silvio de Cassio Costa Telles 3

Resumo: Objetivou-se discutir o fenômeno do “tempo livre” como estratégia de negociação utilizada por professores e alunos durante as aulas de educação física. Empregou-se a observação sistemática com captura de áudio de 20 aulas de educação física ministradas por cinco professores, tendo sido observadas quatro aulas de cada docente. Duas categorias de análise emergiram, uma referente ao tempo livre na perspectiva dos professores e outra na dos alunos. Os resultados mostram que diante da negação dos alunos em participar da aula, o professor adota o “tempo livre” como estratégia de negociação para atender o seu planejamento. Por outro lado, na perspectiva dos alunos, se a atividade proposta para a aula não é sedutora, há uma tensão para o “término” da aula e início do “tempo livre”. Portanto, o “tempo livre” parece se configurar como moeda de troca que gerencia a relação entre professores e alunos nas aulas de educação física.

Palavras-chave: Educação. Escola. Educação Física Escolar. Prática Pedagógica.

Abstract: The objective was to discuss the phenomenon of “free time” as a negotiation strategy used by teachers and students during physical education classes. Systematic observation with audio capture of 20 physical education classes given by five teachers was used, with four classes from each teacher being observed. Two categories of analysis emerged, one referring to free time from the perspective of teachers and the other to students. The results show that in view of the students’ refusal to participate in the class, the teacher adopts “free time” as a negotiation strategy to meet his planning. On the other hand, from the students’ perspective, if the activity proposed for the class is not seductive, there is a tension towards the “end” of the class and the beginning of “free time”. Therefore, “free time” seems to be configured as a bargaining chip that manages the relationship between teachers and students in physical education classes.

Keywords: Education. School. Physical Education. Pedagogical Practice.

Mestre em Ciências do Exercício e do Esporte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GPEES/PPGCEE/UERJ) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5614922791081391>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-068X>.
E-mail: thulyolutz@hotmail.com

Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GPEES/PPGCEE/UERJ) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974478230916756>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6470-8823>.
E-mail: felipetriani@gmail.com

Doutor em Educação Física e Cultura, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GPEES/PPGCEE/UERJ) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (GPEES/PPGEF/UFRJ).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130913958427863>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2652-6118>.
E-mail: silviotelles@terra.com.br

Introdução

De acordo com Silva e Bracht (2012), existem três categorias de práticas pedagógicas de professores de Educação Física: a tradicional que tem como característica o esporte como conteúdo hegemônico das aulas, o ensino de gestos e fundamentos esportivos; a do “professor rola bola” ou “pedagogia da sombra” caracterizada como desinvestimento pedagógico; e a inovadora, menos comum, que faz referência ao professor que busca inovar.

As práticas pedagógicas conhecidas como “rola bola” ou “pedagogia da sombra”, são descritas por Silva e Bracht (2012) como concepção pedagógica adotada por alguns professores que geralmente não apresentam intencionalidade maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade. Os autores ressaltam que essa prática representa um produto da cultura escolar.

Em um estudo desenvolvido por Rocha e Daolio (2014), 70 aulas de Educação Física Escolar (EFE) foram observadas e os autores identificaram um fenômeno recorrente que acontecia ao fim de cada aula, intitulado por ela de “Momento de Livre Escolha das Atividades”, que consistia na realização de atividades não necessariamente compreendidas nas orientações curriculares. Assim, as aulas tinham duração aproximada de 1 hora e 40 minutos, e o “tempo livre”¹ ocupava entre 20 e 40 minutos, dependendo da dinâmica adotada no início da aula. As práticas desenvolvidas nesses momentos não possuíam qualquer ligação com a temática da aula.

No entanto, é preciso esclarecer a diferença entre o fenômeno da “aula livre” e o do “tempo livre”. O primeiro faz referência à prática do “rola bola” durante todo o tempo de aula (SILVA; BRACHT, 2012), já o segundo trata-se de, dentro do total de tempo de duração da aula, destinar um “tempo livre” para os alunos (ROCHA; DAOLIO, 2014). Nesse sentido, enquanto o primeiro fenômeno faz referência ao desinvestimento pedagógico da EFE, o segundo caracteriza-se como uma estratégia de gratificação ou sistema de recompensa que é garantido aos alunos caso aceitem participar da aula proposta pelo professor.

Ao adotar a Teoria do Campo (BOURDIEU, 1983) como referencial teórico, é possível assinalar que em todo campo a disputa por poder é o elemento que pode desencadear a tensão entre os agentes que buscam manter o *status quo* e os que tentam subvertê-lo. Desse modo, é possível compreender que o agente que luta pela manutenção do *status quo* é o professor e o que busca subvertê-lo é o aluno, caracterizando-os como agente que têm em comum o mesmo objetivo de disputa, no caso do estudo em tela, o “tempo livre”. A escolha do conteúdo, seja ele de que disciplina for, e acima disto o próprio projeto político pedagógico, servem para a inculcação de um *habitus* proveniente dessa ação, que objetivamente é uma violência simbólica.

É importante destacar que as disputas dentro do campo escolar acontecem das mais variadas formas, nas mais diversas dimensões dentro da comunidade em que a escola está inserida. Em cada espaço dentro deste campo é possível perceber tensões que possuem suas próprias peculiaridades e idiosincrasias, ficando certo tipo de ações mais evidentes para aqueles que estão diretamente envolvidos nessas relações. As disputas muitas vezes invisíveis mostram as tensões que acontecem diariamente em todas as escolas.

As analogias em um campo escolar permitem perceber o que acontece em outro campo de uma outra escola. Disputas por mais tempo para o lanche, por espaço na quadra na hora do recreio, “matar aula”, distribuição de espaço dentro da sala de aula, transgredir horários de chegada e saída, tanto da escola quanto das disciplinas, podem exemplificar as tensões que acontecem e, muitas vezes, se ignoradas, podem se transformar por exemplo, em problemas de violência, baixo rendimento, problemas de relacionamento entre os funcionários e alunos. Assim, pesquisas nas mais diversas áreas dentro da escola são sempre bem-vindas para avançar rumo a uma comunidade escolar mais eficiente e inclusiva.

Acredita-se que existe uma relação entre o microcosmo e o macrocosmo, mas o primeiro dispõe de certa autonomia, que varia de campo para campo. Essa relativa autonomia faz com que as leis internas dos campos ou subcampos possam ficar distantes do macrocosmo.

¹ Momento de ausência ou precária diretividade docente, pedaço da aula em que o professor fornece o material, controla o tempo e realiza intervenções em situações extremas, como brigas e/ou ofensas (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014).

Saber qual é a origem das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, ajudam a lançar luz sobre as ações que seus agentes sociais buscam atingir e/ou suplantar. Desta forma, interpretar os mecanismos que o microcosmo efetua para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas, descomplexifica o reconhecimento das situações que se dão dentro do campo (BOURDIEU, 2004).

Diante desses entendimentos, corroborando com Telles (2009) quando assinala que a conservação do *status quo* caracteriza-se como um dos índices mais seguros da constituição de um campo, principalmente enquanto for interessante para os dominantes, o “tempo livre” pode ser entendido, sob a ótica de Bourdieu e Passeron (1982) como um *habitus* presente no campo da educação física. Assim, considerando essa disciplina também como um campo e que todo campo é um espaço de disputas, o objetivo do manuscrito é discutir o fenômeno do “tempo livre” como estratégia de negociação utilizada por professores e alunos durante as aulas de educação física na escola.

Metodologia

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo descritivo-exploratório (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), com os objetivos de observar, registrar e correlacionar os fenômenos sem manipulá-los. Dessa maneira, foram realizadas observações sistemáticas de aulas de educação física. Segundo Gil (2008), a observação sistemática é utilizada em pesquisas que tem como objetivo a descrição dos fenômenos, e que o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade são significativos para alcançar os objetivos.

O grupo amostral foi constituído por cinco professores de educação física lotados em cinco escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Essa seleção foi intencional, e os professores foram indicados e escolhidos pelos pesquisadores a partir de seus percursos acadêmicos/profissionais comprometidos com a qualidade do ensino da educação física. Aos professores, se passou informações acerca do objetivo (da pesquisa) de observar a prática pedagógica da educação física por eles executada, sem citar qualquer relação sobre o fenômeno “tempo livre”, a fim de não influenciar as ações deles.

Foram observadas quatro aulas consecutivas e em diferentes dias de cada um dos cinco professores, totalizando 20 aulas (com dois tempos de 50 minutos cada aula) em turmas regulares de ensino fundamental durante os meses de abril, maio e junho de 2015. As turmas foram escolhidas por cada professor, por desejo próprio, sem intervenção dos pesquisadores.

Os instrumentos de coleta de dados foram gravação em áudio e observação sistemática das aulas. Desse modo, para a captura do áudio das aulas, o professor utilizou um micro gravador, o que permitiu identificar alguns indícios de como o professor dirige-se aos alunos, bem como os alunos se dirigem ao professor, a fim de conhecer qualitativamente as relações estabelecidas entre eles. A estratégia de equipar o professor com o gravador de áudio foi adotada com o objetivo de não alterar o ambiente da prática, inserindo instrumentos de gravação no local e aumentando o viés de coleta. A observação também foi uma técnica de coleta de dados utilizada (LÜDORF, 2017). Dessa maneira, um diário de campo foi adotado durante a observação, a fim de identificar as práticas pedagógicas, condutas, manifestação de emoções e outros fenômenos não capturados por áudio.

A técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi utilizada como instrumento de tratamento de dados. Trata-se de uma proposta constituída de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Desse modo, ao final do tratamento exploratório dos dados, duas unidades de registro emergiram, definindo duas categorias, sendo elas “o ‘tempo livre’ na perspectiva dos alunos” e “o ‘tempo livre’ na perspectiva do professor”, que serão apresentadas e discutidas ao longo do texto.

É importante destacar que este estudo foi desenvolvido de acordo com as normas determinadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 466/12, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Hospital Clementino Fraga Filho, sob o número

CAEE: 26463213.3.0000.5257.

Resultados e discussão

Participaram cinco professores com média de 29,75 anos de idade, 7 anos de atuação, três trabalham na zona norte e dois na zona oeste, quatro são formados por instituições públicas e um pela privada, dois com mestrado e três com especialização, atuantes há 3,9 anos durante 40 horas em média, quatro ministram aulas em quadra da escola e um em espaço adaptado por ausência de quadra. A Tabela 1 ilustra as características individuais de cada um dos participantes.

Tabela 1. Caracterização dos professores que participaram do estudo

Variável	Professor				
	1	2	3	4	5
Idade (anos)	28	36	27	28	30
Sexo	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Tempo de Formação (anos)	7	13	4	4	5
Instituição de Formação	UFRJ	UERJ	UFRJ	UERJ	UCB
Local de Atuação	Zona norte	Zona norte	Zona oeste	Zona oeste	Zona oeste
Título	Mestre	Especialista	Especialista	Especialista	Especialista
Tempo de atuação na rede municipal (anos)	3,5	11	3	1	1
Carga Horária Semanal de trabalho (horas)	32	48	32	38	50
Espaço de aula	Quadra	Quadra	Quadra	Quadra	Espaço adaptado

Fonte: Dos autores.

A seguir, a fim de inserir o leitor no contexto das aulas, a Tabela 2 ilustra as condições decorrentes da observação das aulas.

Tabela 2. Turmas observadas, aulas e tempo livre cedido

Variável	Professor				
	1	2	3	4	5
Turma escolhida e observada	Sexto ano	Nono	Quinto	Primeiro	Quinto
Número de aulas com tempo livre	Todas	2	Todas	2	Todas
Média de minutos de tempo livre por aula	36 min.	20 min.	32 min.	25 min.	27 min.

Fonte: Dos autores.

Diante da seleção das turmas pelos professores, foi possível perceber significativa diversidade de turmas (ano escolar), abrangendo, por exemplo, os dois polos do Ensino Fundamental: primeiro e nono anos. O estudo permitiu observar características da intervenção do professor com estudantes de seis até 15 e 16 anos de idade. A turma do primeiro ano continha aproximadamente 25 alunos, já as demais entre 30 e 35.

Ao observar a Tabela 2, é possível perceber que todos os professores investigados cederam o “tempo livre” aos alunos durante as aulas. Os professores 1, 3 e 5 tomaram essa decisão

em todas as quatro aulas observadas, enquanto as professoras 2 e 4 apenas em duas. As duas aulas em que a professora 2 não concedeu o “tempo livre” ocorreram em sala de aula a partir de temas relacionados à saúde. Já com a professora 4, foi possível observar que a dificuldade de condução de estudantes durante a orientação das atividades propostas consumiu o tempo de aula, impedindo a concessão de “tempo livre”.

Em relação aos minutos destinados pelo professor à prática do “tempo livre”, identificou-se que, em média, 28% do período de aula se resumiu à prática recreativa (e até a não prática) dos alunos. Desse modo, trata-se de uma fatia de tempo significativa que esvazia a possibilidade de organização e desenvolvimento dos objetivos da educação física. De forma semelhante, Rocha e Daolio (2014), ao investigarem a prática de uma professora, também observaram que o “tempo livre” ocupava entre 20 a 40 minutos do tempo total da aula.

A prática do desinvestimento pedagógico já é um tema conhecido no campo científico da Educação Física brasileira (SILVA; BRACHT, 2012), principalmente porque desconsidera o princípio da intencionalidade pedagógica (DIAS NETO; ANJOS, 2017). No entanto, ainda que pese essa problemática para a prática científica da educação física, o estudo em tela buscou analisar até que ponto o “tempo livre” se configura como uma estratégia de negociação entre os dois agentes do campo, professor e aluno. Portanto, será realizada uma análise desse fenômeno a partir da perspectiva de seus agentes.

Abaixo, está a descrição das categorias criadas e analisadas, bem como as respectivas unidades de registro e unidades de contexto. Logo após, será apresentada a discussão dos resultados diante de uma análise dos sujeitos dessas categorias, os professores e os alunos.

Quadro 1. Apresentação das categorias “tempo livre na perspectiva dos professores” e “tempo livre na perspectiva dos alunos”

Categoria	Unidade de registro	Unidade de contexto
Tempo livre na perspectiva dos professores	O poder simbólico dos alunos (“pressão” dos alunos)	A relação de força
	Premiação – instrumento de controle	Cumprimento das atividades propostas
		Conduta adequada durante as aulas
Redução do tempo de aula	Dificuldade de cumprir o planejamento	
Tempo livre na perspectiva dos alunos	Prática de jogos e esportes	Futebol, queimado, voleibol, totó
	A busca de outras ocupações (sem relação com a educação física)	Conversar, utilizar o celular, estudar

Fonte: Dos autores.

O tempo livre na perspectiva dos professores

Durante as observações de campo, foi possível identificar, nas aulas, que o poder simbólico dos alunos (BOURDIEU, 1989), manifestado como “pressão” para os que os professores interrompessem suas propostas e permitissem a prática do “tempo livre” representa uma possível relação de força entre os agentes do campo, aluno e professor. Sabe-se que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1983, p. 20).

Dentro do campo, segundo Bourdieu (2004), a utilização de formas menos evidentes de dominação, por diversas vezes, torna-se mais eficiente do que uma luta armada ou imposta pela força. Desta forma, a partir da construção do senso comum, o mandatário do Estado detentor do monopólio e da violência simbólica legitima sua atuação podendo exercer seus desejos sobre aqueles que visa influenciar/manipular. Assim, as elites reproduzem seus objetivos e valem-se do poder nela investido para manter-se no poder. Analogamente, guardando

as devidas proporções, a simbologia que é conferida ao professor permite que o mesmo utilize certos subterfúgios para alcançar os objetivos do seu planejamento de ensino.

É decisivo para a compreensão das pressões que se fazem sentir nas lutas pelo poder, esteja ele onde estiver, o conceito do sociólogo Francês de poder simbólico: “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 07). Nesse sentido, o arbitrário cultural imposto concede ao professor o poder de tomar as decisões (também é possível que seja feito em conjunto os alunos para atingir objetivos do planejamento, minimizando assim a violência simbólica, mas sem eliminá-la) acerca do planejamento e execução das aulas, já aos alunos cabe compulsoriamente participar e cooperar; como ocorrem na maioria dos demais componentes curriculares em que a variabilidade comportamental é muito menor do que nas aulas de educação física, já que permanecem sentados nas cadeiras enquanto o professor fala ou escreve no quadro.

A relação de força entre alunos e professores dos demais componentes parece inexistente quanto aos objetivos e conteúdos de ensino. O arbitrário cultural imposto pelo professor se põe em rota de colisão com o arbitrário cultural da prática do desinvestimento pedagógico nas aulas e do esporte (sobretudo o futsal) enquanto conteúdo hegemônico (PAULA; BAPTISTA, 2016), ações que historicamente compõem o campo (DARIDO; RANGEL, 2008; TRIANI; MAGALHÃES JÚNIOR, NOVIKOFF, 2017).

O prestígio que o esporte concede à educação física, inclusive a confundindo com ele (BRACHT, 2000), aliado aos significados que os alunos atribuem à educação física, às experiências em outras escolas ou com outros professores, à influência de outros espaços e instituições da cultura corporal, em especial dos esportes (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005) contribuem para ampliar a tensão na relação de força entre professor e aluno e, até certo ponto, a naturalizar a concepção de que as aulas de educação física se aproximam da ideia do “tempo livre”.

Para Bourdieu e Passeron (1982, p.23), “é assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre foi assim” pode conduzir a eternizar e com isso, a naturalizar as relações significantes que são o produto da história”. Nesse sentido, o professor se percebe obrigado a adotar estratégias de negociação com os alunos, para que de certa forma, seja possível atender ao planejamento e aos seus anseios, fazendo emergir o “tempo livre” como moeda de troca.

Observou-se, também, que a concessão do “tempo livre” representa para o professor um instrumento de controle da conduta ético-comportamental dos alunos durante as aulas, cuja premiação (fazer ou não uso do “tempo livre”) decorre da avaliação do professor sobre as ações dos alunos, bem como o cumprimento das atividades propostas pelo professor. Se a turma ou algum aluno não cumpre as condutas necessárias ao desenvolvimento das aulas ou deixa de participar de atividades, mesmo de forma desagradável, o professor pode rejeitar a concessão do “tempo livre”. Para Bourdieu (1983) essas tensões que ocorrem na tentativa de definição das regras e a posição de domínio de um agente sobre o outro é um exemplo da relação de força existente no campo.

Essas estratégias de negociação podem ser observadas na seguinte narrativa:

Se todo mundo cooperar vai ter, se demorarem e atrapalharem, não vai dar tempo. Em outra aula, teve turma que demorou 40 minutos e depois foi para o “tempo livre” e teve turma que perdeu os dois tempos de aula porque atrapalhou as atividades. Então depende do comportamento de vocês (PROFESSOR 1).

Esse mesmo professor permitiu somente que jogassem o futsal durante o “tempo livre” aqueles que estivessem com o uniforme. Surge assim, também como um instrumento para que utilizassem o uniforme, conduta necessária independentemente da premiação do “tempo

livre”.

Já o professor 3, para chamar a atenção de alguns meninos que não queriam participar de uma aula cujo objeto de conhecimento era a dança, utilizava as seguintes narrativas com os alunos:

Só vai participar da aula livre quem fizer a dança e se comportar.

Por favor, senta aí. Já pedi várias vezes. Se não deixarem eu dar a aula, que é para vocês, não vai ter tempo livre.

Hoje eu trouxe algumas brincadeiras, se fizermos bem legal, depois teremos tempo livre para brincar do que quisermos (PROFESSOR 3).

Esse cenário aponta que o “tempo livre” serve como premiação para que os alunos realizem as atividades propostas e se legitima também como uma espécie de castigo pedagógico. Assim, o professor pode, de acordo com seus objetivos, manipular o tempo de aula propriamente dito, cedendo ou não o espaço para que os alunos de forma não diretiva possam exercer sua vontade sobre o planejamento ofertado pelo professor.

Nas aulas da Professora 4, apesar de ser uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, os alunos já compreendiam o fenômeno do “tempo livre” como premiação por boa conduta ou punição por má conduta, além de momentos de brincadeira e jogar futsal:

Só faltam dez minutinhos para terminar a aula, mas essa turma não vai brincar porque está muita agitada e falta pouco tempo.

Não vou ficar aqui pedindo para sentar 60 vezes porque se não sobrar tempo para brincar no final, você vai ficar triste. Nas primeiras aulas eu avisei e nós entramos num acordo que seria justo toda aula eu trago umas brincadeiras e se eu conseguir fazer as brincadeiras e no final sobrar tempo, cada um brinca com o que quiser. Por isso, preciso de silêncio para eu explicar. Quando você pedir para jogar bola, não vou deixar (PROFESSORA 4).

Destaca-se o pedido de um aluno para ir a “aula de educação física”, durante atividades de dança em uma sala apropriada para tal. Torna-se evidente que, para alguns, as aulas se resumem em realizar as atividades na quadra esportiva, sobretudo aquelas de caráter recreativo que os agradam, reforçando assim a naturalidade de tal prática e a tensão na relação de força entre professor e aluno.

O tempo livre na perspectiva dos alunos

Durante a observação das aulas, foi notório o desejo dos alunos pelo uso do “tempo livre” como se fosse institucionalizado e parte integrante da aula de educação física a ser concedido pelo professor. Comumente, expressões como “a aula acabou, né?”; “vai ter tempo livre, professor?”; “já podemos jogar futebol?” ocorreram com certa frequência nas aulas. Destaca-se, nesse contexto, a narrativa de um grupo de meninos nas aulas do Professor 3: “a aula está demorando muito, a gente quer jogar bola”.

De acordo com Lutz, Telles e Ferreira (2014), para o imaginário de muitos alunos, as au-

las de educação física servem para jogar uma “pelada”² ou outras práticas corporais de interesse do grupo. No grupo investigado, foi observado que o desejo pela prática de jogos e esportes no “tempo livre” mostrou-se condição significativa. O futsal foi a prática corporal hegemônica promovida no “tempo livre” nas aulas de todos os professores, jogado por alunos desde o primeiro ano até o último ano.

Esse desejo (em especial pelo futsal como prática hegemônica), observado no estudo em tela, e que contribuem às tensões da relação de força entre professores e alunos, parece encontrar em Sayão (2015) relevante contribuição, ao apontar que o culto ao eu eficaz que acomete o sujeito contemporâneo imputa a valorização exacerbada do desempenho pessoal e da aceitação social, comum na pedagogia do esporte. Assim, há compulsão do aluno pelas práticas corporais que lhe dão prazer e permitem demonstrar suas potencialidades e habilidades socialmente valorizadas (atividades nem sempre constantes no planejamento do professor). Nesse sentido, se a atividade não agrada, há “pressão” para o “término” da aula e início do “tempo livre”, bem como suas diversas possibilidades.

Nas quatro aulas do Professor 1, os meninos ocupavam a quadra para jogar futsal enquanto as meninas apenas conversavam e utilizavam o celular. Já com a Professora 2, o tempo e o espaço eram divididos de modo que as meninas jogavam queimado e os meninos jogavam futsal. Prática parecida ocorria com o Professor 3, que permitia que os meninos jogassem futsal na quadra enquanto outros meninos e meninas utilizassem o espaço ao redor para jogar totó ou outros jogos com bola.

Vale destacar que durante o tempo livre não houve qualquer intervenção dos professores no sentido de determinar ou orientar as atividades, que partiram da organização dos alunos. Observou-se significativo domínio dos meninos em relação às meninas, e da prática do futsal sobre o principal (e às vezes, único) espaço para jogo, a quadra esportiva.

Se por um lado a prática de jogos e esportes é fator motivador para alguns desejarem o tempo livre, para outros, a busca de outras ocupações que representam a não prática de atividade física parece ser essencial. Foi observado ainda, sobretudo com a maioria das meninas e poucos meninos, que utilizar o tempo livre para usar o celular (conversar, navegar em redes sócias e tirar fotos) e conversar em grupos parece ser mais interessante do que realizar atividades propostas pelo professor. Nesse sentido, nossos dados parecem corroborar o estudo de Mariano *et al.* (2017), que ao entrevistarem alunos perceberam que muitos preferem estudar, ouvir música ou conversar com os amigos em detrimento a realização das atividades, que muitas das vezes não os agradam.

Segundo Bourdieu (1982), em um estado determinado de relação de força, aqueles que monopolizam o capital específico, no caso os professores, tendem a desenvolver estratégias de conservação, levando com isso a defesa e manutenção da “ortodoxa”. Cabe aos alunos construir atitudes para demonstrar ao professor seu descontentamento com a “doxa” em vigor. Assim, não fazer as aulas e reclamar do conteúdo proposto é algo que tem como finalidade desestabilizar o status da aula, levando o professor a propor algum tipo de atenuante que conduza o aluno, em sua visão, à alguma vantagem naquele espaço de disputa. O professor, por sua vez, oferece o “tempo livre” no intuito de barganhar com a turma e conseguir além de ministrar o conteúdo que considera importante, conduzir a aula com maior entusiasmo e participação dos alunos.

Diante da observação das aulas e das narrativas dos alunos, foi possível perceber que a rejeição à prática da educação física e, muitas vezes, a algumas práticas corporais propostas, tornam-se fatores que potencializam o desejo pelo “tempo livre” dessas obrigações, já que reduz o tempo de aula e, conseqüentemente, a necessidade de realizar aquilo que não se deseja. Esse cenário mostrou-se evidente quando alguns rejeitavam a participação ou atrapalhavam a realização de algumas práticas corporais, como, por exemplo, a dança nas aulas dos Professores 1 e 3. Expressões como “não gosto de dançar” e “não sei dançar” são exemplos de tensão entre objetos de conhecimento propostos pelos professores e objeto de desejo dos alunos.

2 Expressão utilizada pelo senso comum que faz referência à prática do jogo de futebol.

Considerações Finais

Algumas ações que acontecem no cotidiano, por parecerem de menor poder influenciador, são negligenciados e seus desdobramentos desconhecidos. Parecem atitudes sem muita importância, mas podem representar um tipo de conduta que tem em seu âmago algo que acaba por naturalizar procedimentos, desenvolver e perpetuar o senso comum, transformando-se em comportamentos negativos, que após tanto tempo de existência ficam difíceis de serem desconstruídos.

O tempo livre tem se tornado uma dessas atitudes de menor poder influenciador. A literatura aponta que muitos professores, em diversas regiões do país, se utilizam deste subterfúgio para alcançar seus objetivos a curto, médio e longo prazo. Interessante que como não é um parâmetro institucionalmente difundido, o tempo livre surge organicamente das relações entre professores e alunos, por necessidade ou facilidade na busca pela ação pedagógica.

A violência simbólica presente nos estudos de Bourdieu e Passeron (1982), mostram que o professor, se valendo do poder simbólico a ele conferido pelo Estado, desenvolve ações pedagógicas no intuito de amenizar as pressões oriundas do processo de ensino-aprendizagem. Quanto menos dialógica é a aula, quanto menor é a participação dos alunos na construção da mesma, mais difícil fica a imposição de conteúdos que podem não fazer parte dos interesses do corpo discente. O “tempo livre”, enquanto fenômeno presente nas aulas de educação física tem aplacado a tensão dentro do campo e oferecido ao professor um alento dentro do cotidiano escolar. Seu uso indiscriminado regride para a aula livre, que se caracteriza nas palavras de Silva e Bracht (2012) como um desinvestimento pedagógico. O próprio “tempo livre”, descompromissado e não atrelado ao planejamento minucioso, em nada contribui para o alcance dos objetivos docentes.

A falta de material e espaços adequados para o ensino da EFE, a desvalorização da carreira docente e o aumento da violência dentro da escola contribuem para que qualquer professor sintam-se desmotivado. Com isso, ações que desenvolvem facilidades no cotidiano da escola passam a ser uma possibilidade. Devemos perceber que apesar de todas as dificuldades, quanto mais distantes ficam os padrões de excelência acadêmica, mais difícil ficará a retomada de uma boa prática pedagógica.

Acreditamos que o uso do “tempo livre” com intuito de estimular e desenvolver a criatividade do aluno frente aos objetivos e conteúdos previamente discutidos (e até os que poderão emergir no momento) entre a turma e o professor, pode ser um espaço de produção de conhecimento e aprendizado, desde que seja parte do planejamento de ensino e do currículo escolar.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. **Os usos das ciências sociais: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Francisco Alves: 1982.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDORF, S. **Metodologia da Pesquisa**: do projeto ao trabalho de conclusão de curso. Ap-
pris, 2017.

LUTZ, T.; TELLES, S. C. C.; FERREIRA, M. S. Educação física escolar: [ainda] incertezas e in-
definições. **Revista Salusvita**. Bauru, V. 33, n 2, p. 223-241, 2014.

OLIVEIRA, R.; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na
escola. **Pro-posições**, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014.

PAULA, W. M.; BAPTISTA, T. J. R. O esporte como conteúdo hegemônico das aulas de educação
física em uma escola de Anápolis: um estudo de caso. **Kinesis**, vol. 34, edição especial, p. 51-
69, 2016.

ROCHA, L. F. R.; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo:
espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p.
517-529, jan.-mar. 2014.

SAYAO, M. N. O culto (in)quieto do eu eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 37,
p. 35-41, 2015.

SILVA, S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar.
Kinesis, v. 30, n. 1, 2012.

TELLES, S. Bourdieu e uma visão sobre os aspectos socioeconômicos do Esporte. In.: MALINA,
A.; CESARIO, S. **Esporte**: fator de integração e inclusão social? Campo Grande: UFMS, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON; J. K; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed.
Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C.A.O.; NOVIKOFF, C. As representações sociais de estudan-
tes de educação física sobre a formação de professores. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 575-586,
2017.

Recebido em 28 de abril de 2020
Aceito em 19 de março de 2021