

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E NO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO: UMA VISÃO DOS GESTORES**

MAURÍCIO MAIA

2018

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MAURÍCIO MAIA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
UMA VISÃO DOS GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni

PIRACICABA – SP
2018

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

M2171	Maia, Maurício O lugar da educação física na escola e no projeto político pedagógico : uma visão dos gestores / Maurício Maia. – 2018. 85 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Ciências do Movimento Humano, Piracicaba, 2018. 1. Educação Física. 2. Educação. 3. Administração da Educação. I. Rigoni, Ana Carolina Capellini. II. Título.
-------	---

CDU – 796

MAURÍCIO MAIA

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA VISÃO DOS GESTORES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba, na linha de pesquisa Movimento Humano, Lazer e Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni – UFES
(Orientadora)**

Profa. Dra. Maria Alice Coelho – Escola Comunitária de Campinas

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar - UNIMEP

Piracicaba, 02 de agosto de 2018.

Dedico este trabalho à minha esposa Adriana (que amo muito) e aos meus filhos Luísa e Pedro (que são frutos desse amor e fazem parte de mim). Foram dois anos e meio que deixei a desejar. Mas vocês nunca desistiram de mim. Não recuperaremos o tempo perdido, mas construiremos uma história mais forte com aquilo que aprendemos. Obrigado pelo carinho de sempre. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

*Início primeiramente agradecendo a **Deus**, a **Jesus** e a minha querida Mãe do Céu, **Nossa Senhora**. Se fraquejei em muitos momentos, vocês me carregaram no colo e me conduziram por sua mão gloriosa.*

*Aos meus pais, **Cleso** e **Maria Tereza**, que tenho a graça de estarem ao meu lado ainda hoje. São bênçãos em minha vida, exemplos de retidão, sempre com uma palavra de força e fé para meu dia a dia.*

*À minha esposa **Adriana**, que está junto a mim em corpo e alma. Me ama incondicionalmente, apesar do meu jeito nem sempre corresponder às expectativas. Te amo, hoje e sempre.*

*Aos meus filhos **Luísa** e **Pedro**, nos quais me inspiro e tento mostrar que podemos ser melhores sempre, mas que a vida não é fácil e exige dedicação, cuidados e muito estudo. Amo muito!!!*

*À minha irmã **Andréa**, pois sei o quanto torce e tem orgulho de mim.*

*À minha orientadora **professora doutora Ana Carolina Capellini Rigoni**, pelo seu tempo e dedicação com a orientação desse trabalho, mesmo que distante, mas próxima com seus apontamentos na busca de qualidade e perfeição. Muito obrigado!!!*

*Aos membros da banca, **professora doutora Maria Alice Coelho**, grande amiga e parceira das horas boas e ruins, sempre me apoiando e me colocando para cima; e **professor doutor Thiago Borges de Aguiar**, por aceitar o convite para ser avaliador desse trabalho, com seu olhar crítico e fortalecedor, trazendo excelentes considerações e aprofundando o tema estudado. Muito obrigado!!!*

*À **professora doutora Cinthia Lopes da Silva**, por sua dedicação ao programa da Pós-Graduação, à coordenação do grupo de estudos **GELC** e à docência em diversas disciplinas que cursei.*

*À **Coordenação de Pós-Graduação da UNIMEP**, **professores** e **funcionários**, pela dedicação e atenção à minha pessoa nestes anos.*

*À minha amiga **professora e coordenadora mestra Maria Cristina Pinto**, grande incentivadora da minha vida profissional no ensino superior e apoiadora do meu trabalho, sempre. Grande beijo!!!*

*Aos amigos que fiz no mestrado da UNIMEP, **Benecta, Felipe, Márcio, Eduardo, Silvio** e, em especial, ao meu querido **Jederson Garbin Tenório**. Um abraço do “narrador”.
Sempre no coração!!!*

*Às minhas amigas **Karina e Maria Aparecida**, quantas risadas e momentos alegres nesse Mestrado. Muito obrigado pelo carinho!!! Grande beijo!!!*

*À minha corretora **Giane**, pelo seu olhar crítico ao trabalho e pelas palavras doces e incentivadoras. Muito obrigado!!!*

*“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES** – Brasil.”*

RESUMO

Desde o final da década de 1980 diversos pesquisadores têm se debruçado na tentativa de definir o que é a Educação Física escolar, quais são seus objetivos e conteúdos. Pautadas em diferentes áreas de conhecimento, tais tentativas de conceituar a disciplina geraram, ao invés de consenso, opiniões e abordagens distintas. Essa proliferação de Abordagens levou a Educação Física a perda de sua especificidade, tanto no meio acadêmico como no âmbito das práticas pedagógicas de milhares de professores que atuam diariamente nas escolas. Se não há consenso nem mesmo entre os próprios professores da Educação Física, não há como esperar um entendimento claro sobre a disciplina por parte daqueles que sequer possuem formação na área, como é o caso dos gestores pedagógicos. Partindo do pressuposto de que, no processo de construção do planejamento de do Projeto Político Pedagógico da escola, os gestores partem de conhecimentos empíricos que os professores de Educação Física propagam, bem como pela visão perpetuada pelo senso comum, o objetivo desta pesquisa foi compreender o modo como os gestores (que pertencem a outra área de formação) produzem um entendimento sobre a disciplina de Educação Física escolar. Ou seja, a intenção foi analisar como os gestores compreendem o lugar dela na escola e no Projeto Político Pedagógico. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir de revisão bibliográfica e estudo de campo. Para tanto, foram entrevistadas três gestoras pedagógicas de escolas públicas da cidade de Campinas – SP. Na análise dos dados consideramos a compreensão das gestoras sobre gestão democrática, Projeto Político Pedagógico e o lugar da Educação Física no processo educacional. Pudemos perceber, a partir das análises, que a Educação Física ainda ocupa um lugar marginal na escola, que muitos são os conflitos em relação a implementação do Projeto Político Pedagógico e, dentre outras questões, que ainda há uma enorme distância entre a Universidade (pesquisa) e a escola. Os dados apontaram para a importância de estudos e reflexões a respeito do lugar da Educação Física e suas possibilidades no Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chave: Educação Física, Educação, Gestão Escolar.

ABSTRACT

Since the end of the 1980s several researchers have been trying to define what Physical Education is, what are its objectives and contents. Based on different areas of knowledge, such attempts to conceptualize the discipline generated, instead of consensus, different opinions and approaches. This proliferation of Approaches has led Physical Education to lose its specificity both in the academic environment and in the context of the pedagogical practices of thousands of teachers who work daily in schools. If there is no consensus even among the Physical Education teachers themselves, there is no way to expect a clear understanding of the discipline by those who do not even have training in the area, as is the case with pedagogical managers. Based on the assumption that, in the process of building the school's Political Project, the managers start from the empirical knowledge that the Physical Education teachers propagate, as well as from the vision perpetuated by common sense, the objective of this research was to understand the how managers (who belong to another area of training) produce an understanding of the discipline of Physical School Education. That is, the intention was to analyze how managers understand their place in school and in the Political Pedagogical Project. The qualitative research was carried out from a bibliographical review and field study. For that, three pedagogical managers of public schools of the city of Campinas - SP were interviewed. In the data analysis, we consider the managers' understanding of democratic management, the Political Pedagogical Project and the place of Physical Education in the educational process. From the analysis, we can see that Physical Education still occupies a marginal place in the school, that many are the conflicts in relation to the implementation of the Political Pedagogical Project and, among other things, that there is still a great distance between the University (research) and the school. The data pointed to the importance of studies and reflections regarding the place of Physical Education and its possibilities in the Political Pedagogical Project.

Key words: Physical Education, Education, School Management.

LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ACM	Associação Cristã de Moços
ASMEC	Associação Sul Mineira de Educação e Cultura
CF	Constituição Federal
CEP-UNIMEP	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Educação Física
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
FIA	Faculdade Integrada de Amparo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MREF	Movimento Renovador na Educação Física
PEB I	Professor de Educação Básica I
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. METODOLOGIA.....	17
3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	20
3.1 Um Novo Contexto na Educação Física Escolar	26
3.2 Formação Docente e o Profissional Inserido na Escola	32
4. A GESTÃO DEMOCRÁTICA	37
4.1 O Projeto Político Pedagógico.....	39
4.2 Perfil do Gestor Escolar	44
4.3 A Superação das Relações de Poder na Gestão Democrática	48
4.4 Gestão Escolar e os Profissionais da Educação Física	49
5. A COMPREENSÃO DOS GESTORES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	54
5.1 O papel do gestor	56
5.2 Como o gestor entende o Projeto Político Pedagógico?.....	59
5.3 Como as diretoras entendem a gestão democrática	61
5.4 A compreensão sobre as disciplinas que compõem o currículo: a questão da Educação Física	63
5.5 A compreensão das gestoras sobre a Educação Física na escola	65
5.6 A Educação Física está contemplada no Projeto Político Pedagógico? Quais são suas potencialidades na escola?.....	68
5.7 O diálogo entre o Projeto Político Pedagógico no papel e na prática.....	69
5.8 Qual deveria ser o lugar ou o espaço da Educação Física na escola?.....	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	81
Anexo A.....	82
Anexo B.....	84
Anexo C.....	85

1. INTRODUÇÃO

[...] Ao trabalhar diretamente com o corpo dos alunos, o professor interfere na concepção e na representação que os alunos têm do próprio corpo. Interfere, por extensão, na própria cultura que dá suporte a essas representações. É possível afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por encontrar-se conectado com a realidade sociocultural em que vive. Porque os professores são atores sociais, e sua prática está ancorada num conjunto de representações cuja base é justamente sua experiência concreta no mundo. Como elementos da sociedade, os professores realizam uma determinada prática em virtude da forma como traduzem e filtram os valores sociais [...]

Jocimar Daolio (*Da cultura do corpo*, 2001, p. 96)

Enquanto profissional da Educação, especificamente da disciplina de Educação Física (EF) há 25 anos, tendo trabalhado ao longo deste período em escolas, com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como no Ensino Superior, no curso de EF e Pedagogia, adquiri certa experiência que, ao longo dos anos, me rendeu algumas questões e inquietações. Minhas experiências e vivências com as práticas corporais levaram-me a buscar um estudo mais consistente, principalmente sobre a prática docente dos professores de EF e a forma como essa disciplina se torna compreensível pelos gestores escolares.

Como não é possível compreender todas as dúvidas que permeiam minha experiência profissional, a intenção, neste estudo, foi refletir sistematicamente a respeito do entendimento que os gestores escolares possuem sobre a disciplina EF no ensino básico. Buscamos, portanto, descrever de que forma esses profissionais compreendem a EF e o que, para eles, representa de fato no âmbito escolar.

Ao longo da sua caminhada, a EF escolar vem sendo discutida, avaliada e concebida de acordo com as perspectivas históricas, sociais, políticas e econômicas pelas quais o país tem vivido. Ao contrário do que se permitia num modelo militarizado, o corpo, hoje, tem buscado liberdade de expressão dentro de rotinas e tempos institucionais, obrigatórios nos níveis de escolaridade. Com este estudo, analisamos diversas concepções e abordagens que favorecem o afastamento do modelo tecnicista e mecanicista, de um passado não muito longínquo e, por vezes, ainda presente em algumas aulas de EF. Perdura, até hoje, a concepção de um corpo dissociado da mente, apesar de diversos autores serem contrários a essa ideia. Corroborando esse

entendimento, Freire (1989) afirma que ambos não se separam — corpo e mente—, pois integram um único organismo. O autor justifica que a escola tende a mobilizar apenas a mente, ficando o corpo como um “intruso” dentro desse contexto.

Desde o final da década de 1980, até recentemente, muitos pesquisadores têm se debruçado na tentativa de definir o que é a EF escolar, quais são seus objetivos e conteúdos. Em sua obra, Bracht (1996) relata, tendo como base as diferentes áreas do conhecimento, que a tentativa de conceituar a disciplina de EF gerou, ao invés de consenso, uma diversidade de abordagens pedagógicas com características distintas. Isto produziu diversas teorias e conceitos sobre as especificidades da área que, de forma mais abrangente, toma como seu objeto de estudo “o corpo e o movimento humano”.

Talvez por conta dessa diversificação de abordagens, em muitas instituições de ensino, a EF tem sido incluída como parte da ação educativa, satisfazendo apenas formalmente o postulado da “educação global”. Vista com propósitos de formação do ser humano integral, auxiliando na educação moral, estética e intelectual, a EF muitas vezes acaba se tornando coadjuvante no processo de educação, funcionando como uma disciplina que auxilia as outras, como é o caso das abordagens pautadas na teoria da psicomotricidade. Soares (1996) destaca que, a partir da década de 1970 e com o surgimento destas teorias, a EF perdeu sua especificidade, tornando-se um meio e não um fim, em um momento considerado rico e contraditório da sua história. Dessa forma, a EF passou a ser aplicada e justificada sem fins em si mesma, tornando-se um conjunto de meios para “apoiar outras disciplinas e socializar”. Neste sentido, o discurso da psicomotricidade substituiu o conteúdo até então predominante, de natureza esportiva, gerando muita discussão no meio prático e, fundamentalmente, no meio acadêmico. Muito se discutiu sobre quais são seus caminhos e utilidades teórico-práticas enquanto disciplina, bem como sobre sua possível identidade científica.

Bracht (1999) comenta sobre o pensamento engendrado na sociedade moderna, fazendo referência ao entendimento ocidental dos significados que a sociedade capitalista atribui às práticas corporais, separando a educação em intelectual e física ou corporal. Segundo o autor, sobre essa ótica, o intelecto aprende e o corpo fica numa fase de dependência, período em que o intelecto atua sobre o corpo. O autor critica a superioridade atribuída à esfera mental ou intelectual, na qual o intelecto é superior e o corpo deve apenas servi-lo.

Se pensarmos em objetivos orientados somente para a formação de um “corpo físico”, no qual a mente/intelecto está separada desse corpo, segundo a perspectiva

dicotômica, a EF parece deixar de fazer sentido para a prática pedagógica, tornando-se uma área com práticas vazias, descontextualizadas de aprendizados significativos. A EF pensada a partir desta visão dualista valida essas abordagens reducionistas, que objetivam somente o treinamento e a aptidão física, abrindo mão de seus conteúdos e, conseqüentemente, de sua especificidade. Tal perda de especificidade não se faz presente apenas no meio acadêmico/científico, mas também na prática pedagógica de milhares de professores que atuam diariamente nas escolas.

Neste sentido, acreditamos que, para compreender melhor a importância da EF na escola, devemos considerar criticamente a sua prática. Mais do que isso, é preciso, como afirmam Betti e Zuliani (2002), estreitar cada vez mais as relações entre a teoria e a prática, a fim de inovar pedagogicamente. Muitos professores que atuam na área escolar não possuem tempo e interesse na reflexão sobre o papel que exercem na sociedade, nem compreensão para atuar em questões fundamentais do cotidiano profissional e tampouco argumentos para convencer seus alunos dessa importância. Mais do que isso, muitos professores de EF parecem não compreender as questões relacionadas à especificidade da sua disciplina e mal questionam sobre seu papel social e a necessidade de garantir a autonomia e a importância da área.

Por isso, é preciso cuidar das questões relacionadas à formação profissional, ao currículo (ou aos currículos¹) da EF e à sua finalidade nas aulas. Muitos professores são formados com base nos diversos conceitos e perspectivas teórico/práticas, de acordo com o currículo oferecido no Ensino Superior, construído segundo a concepção histórica e pessoal da instituição e de seus docentes. Darido (1996 *apud* GALVÃO, 2002), identificou dois tipos de formação:

aquela tradicional, voltada à valorização da prática esportiva em detrimento de outras práticas educativas (neste tipo de formação há a valorização exacerbada da competição e da performance) e outra mais científica, a qual enfatiza a teoria e o conhecimento científico derivado de ciências-mães.

Dessa forma, ao analisarmos a prática pedagógica dos professores, precisamos compreender quais foram as bases de sua formação, já que elas certamente influenciarão o modo como elaboram seus planejamentos e desenvolvem suas práticas.

¹ Ainda que com base nos documentos nacionais, cada Estado brasileiro tem autonomia na elaboração/construção do currículo da disciplina Educação Física, sendo esta disciplina apresentada com diferentes objetivos e conteúdos.

Se, por experiência própria ao longo de minha vida profissional docente, não parece haver consenso entre os próprios professores de EF sobre o domínio e a finalidade de teorias em uso e conteúdos pertinentes ao ambiente escolar, não há como esperar clareza no entendimento do que é feito nas aulas de EF, entre os profissionais que sequer são formados na área, como é o caso de diversos gestores escolares. É compreensível que as pessoas “de fora” da área construam uma visão de EF pautada nas experiências que tiveram ao longo da vida e na observação do modo como os professores desta disciplina atuaram ou atuam.

No caso dos gestores, sujeitos desta pesquisa, o que nos parece é que eles, na maioria das vezes, partem de conhecimentos empíricos que os professores de EF escolar propagaram, e ainda propagam, no cotidiano escolar. Neste sentido, a questão que se coloca é se esses gestores buscam algum tipo de suporte teórico sobre a disciplina se apropriam ou apenas nos conhecimentos contidos nos documentos oriundos de secretarias de ensino e planos enviados pelos órgãos governamentais?

Sabemos, no entanto, que estes documentos não apresentam consenso quando comparados entre os diversos Estados e Municípios. O currículo da EF presente hoje nas escolas se estabelece, em grande parte, a partir de movimentos históricos, gerado por tensões e conflitos. Goodson (2008) aponta a necessidade de compreender o currículo para além de um documento prescritivo que determina ações e conteúdos das disciplinas. É importante ressaltar que o currículo é uma construção social marcada por lutas e contestações e está inteiramente vinculado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e o currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural.

Partindo desse cenário, notamos que, possivelmente (ou hipoteticamente), a falta de consenso entre os próprios professores da área pode ser o motivo da falta de compreensão (ou, ainda, de uma compreensão equivocada) dos gestores sobre esta disciplina. Nas escolas brasileiras, não é raro o desencontro/descompasso entre o que os professores de EF pensam e fazem em suas aulas e aquilo que os gestores escolares compreendem sobre o papel da EF. Pautando-se nestas questões, analisamos a compreensão dos gestores da área de educação sobre a disciplina de EF. O objetivo principal deste trabalho foi compreender o modo como os gestores (que pertencem a outra área de formação) produzem um entendimento sobre a disciplina de EF escolar, ou seja, a intenção foi analisar como os gestores compreendem o lugar dela na escola e no Projeto Político Pedagógico. Além disso, buscamos analisar o caminho percorrido por

esses gestores ao longo de suas atuações profissionais na relação interpessoal com os professores de EF e quais referências constituíram sua compreensão sobre a disciplina. Verificamos, também, como são entendidos os objetivos e os conteúdos apresentados pelos professores dessa área e como, atualmente, são construídos os saberes dos gestores na realidade de sua unidade escolar.

2. METODOLOGIA

Os métodos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a de campo². A pesquisa bibliográfica foi relacionada a um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atenta ao objeto de estudo, com base no que preconiza Severino (2007). Para a realização do levantamento bibliográfico, foram consultados livros, dissertações, teses, periódicos e sites acadêmicos. Partimos de um referencial essencialmente interpretativo à procura de significados. No tocante ao levantamento das referências, utilizamos as palavras-chave: educação, educação física escolar e gestão escolar, combinadas entre si. Gil (2002) ressalta que a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de artigos e livros já existentes, sendo classificados em dois tipos de leitura: corrente ou de referência. O autor descreve que um dos critérios minuciosos para a pesquisa bibliográfica parte da coerência dos dados obtidos. Neste estudo, a importância da pesquisa bibliográfica se dá, não só pela contribuição do aprofundamento do tema, mas pela construção histórica da área e pela forma como ela vem sendo tratada do ponto de vista científico, além da relação direta com a forma como os gestores constroem sua visão sobre a EF. A pesquisa bibliográfica apontada por Severino (2007, p. 122) é:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nesta perspectiva do levantamento bibliográfico, tivemos como base três análises apontadas pelo autor:

1. Análise textual: momento no qual apontamos os principais pontos relacionados à temática em estudo, com o intuito de buscarmos esclarecimentos relativos ao autor.

2. Análise temática: sendo a análise que procuramos ouvir o autor, aprender sem intervir no conteúdo exposto e extrair do texto o problema que o autor está falando.

² Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Plataforma Brasil – CAAE: 76587917.0.00005507.

3. Análise interpretativa: interpretar o texto, situando-o no contexto da vida do autor. É preciso compreender a mensagem do autor, a situação filosófica e influências, pressupostos, associações de ideias e críticas.

Já a pesquisa de campo — de ordem qualitativa — foi realizada, com base em entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro previamente elaborado³, que responde a questões norteadoras do tema. Sabemos, porém, o quanto as pesquisas de caráter social apresentam dificuldades para serem implementadas e o quanto elas são tateantes ao elaborar seus critérios de orientação, pois seu objeto é histórico. Portanto, é importante lembrar que a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 2000).

Além disso, Minayo (2000) esclarece, ainda, que as pesquisas sociais possuem instrumentos capazes de construir uma aproximação bastante fidedigna acerca da vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta e, para isso, “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”. Segundo o autor, o objeto de estudo na pesquisa social é o próprio homem, sujeito que possui consciência histórica, fato que torna o ato de pesquisar uma ação coletiva. Nesse processo, não apenas o pesquisador dá sentido a seu trabalho de construção do conhecimento, mas cada um dos sujeitos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidades a suas ações.

Esta pesquisa buscou de alguma forma relatar uma empreitada por um lugar muitas vezes já visitado, a escola, porém com um modo diferente de olhar e pensar a realidade da EF escolar, partindo da experiência e da apropriação do conhecimento em uso pelos gestores e professores. Para isto, como já mencionado, realizamos uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento principal foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada aos gestores de escolas públicas da cidade Campinas/SP. Selecionamos três gestores (diretores) para o estudo, levando em conta os seguintes critérios: 1) estarem atuando na gestão no momento da realização da pesquisa; 2) possuírem experiência no cargo de gestão por pelo menos três anos e; 3) não possuírem formação específica na área de EF. Os professores convidados foram elucidados sobre os objetivos da pesquisa e informados sobre as estratégias metodológicas que seriam utilizadas como, por exemplo, a realização da entrevista e a necessidade de gravação dela para posterior transcrição. Os professores selecionados que aceitaram participar da

³ Ver roteiro de entrevistas em anexo

pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE⁴, no qual constaram todas as informações relacionadas aos cuidados éticos da pesquisa. A identidade de todos os professores foi preservada, já que seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, sendo analisadas e categorizadas de acordo com a relevância e desdobramento das questões.

⁴ Ver o TCLE em anexo

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao pensarmos sobre a história da EF escolar no Brasil, é preciso considerar que essa disciplina passou por diversos percalços ao longo de sua constituição. Nascida dentro das fileiras militares, guiada por preceitos médicos eugenistas e higienistas, alicerçada nas ginásticas europeias e esportivizada em sua essência, a EF escolar foi, dessa forma, se estruturando nos processos de formação dos profissionais da área.

Segundo Vago (1999), a presença da EF no Brasil, especificamente nas práticas escolares, remonta ao século XIX. Até esse momento, a cultura escolar existente era baseada em escolas isoladas, de turmas únicas, com professores remunerados pelo Estado ou particulares, funcionando em casas, igrejas ou salas alugadas. O modelo de escola, em questão, visava apenas inserir as crianças nas primeiras letras e nas quatro operações fundamentais, confundindo cultura escolar com cultura da população, sem ambições de mudar comportamentos e valores dos alunos.

Quando o Governo se deu conta de que essas escolas isoladas estavam se tornando inoperantes, um novo olhar aos objetivos escolares teve início. Percebeu-se que era preciso ir além da instrução fornecida aos alunos e educá-los nas boas maneiras, dando-lhes uma profissão, mudando hábitos, sensibilidade, linguagem e comportamentos, bem como suas perspectivas profissionais. De acordo com Souza (2000 *apud* ARANTES, 2008)

[...] o século XIX foi caracterizado por intenso debate sobre a questão da educação popular. Difundia-se a crença no poder da escola como fator de modernização, progresso e mudança social. Era imperativo que se criasse uma escola que atendesse as exigências que o processo de urbanização e de industrialização exigia. Nesta esteira dos tempos modernos, a organização escolar, métodos de ensino, livros e manuais de didáticos, classificação de alunos, estrutura física da escola, formação docente e a inclusão de disciplinas tais como ciências, desenho e educação física – ginástica- serviram a nova causa; orientar um novo homem para uma nova sociedade.

Difundia-se a crença no poder da escola como fator de modernização, progresso e mudança social. Era necessário criar uma escola que atendesse as exigências do processo de urbanização e de industrialização vigente.

O ensino nesse momento teve que dar conta de tarefas mais amplas e complexas, atingindo uma nova cultura corporal para os alunos da época como indica Vago (1999):

[...] como alvo para o qual convergiam os dispositivos dessa nova cultura escolar, estava o corpo das crianças: a organização da cultura escolar deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente sujo e preguiçoso. Para essa “educação physica” das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados.

Ferreira Neto (1996) afirma que, no Brasil, a inclusão da EF – denominada nesta época de “Ginástica” – ocorreu oficialmente na escola ainda no século XIX, precisamente em 1851, com a Reforma Couto Ferraz⁵, influenciada pelos Métodos Ginásticos⁶, surgidos na Europa. Esses métodos tinham forte teor científico, eugênico e militar, com ênfase no aspecto do corpo saudável, disciplinado e moralizado.

Em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

Neste caminho, rumo aos tempos modernos, a organização escolar, métodos de ensino, livros e manuais didáticos, classificação de alunos, estrutura física da escola, formação docente e a inclusão de disciplinas tais como ciências, desenho e educação física – ginástica – serviram à nova causa: orientar um novo homem para uma nova sociedade.

Desse momento em diante, iniciou-se uma luta a favor da inclusão e consolidação da EF nas escolas. Foram muitas as intervenções realizadas nesse sentido e a mais significativa delas foi a reforma realizada por Rui Barbosa em 1882. Ele não ficava alheio ao debate internacional. Preconizava-se até então, um ensino menos verbalista, repetitivo e lotado de abstrações. Em seu lugar, propunham-se lições que, hoje, talvez pudessem ser vistas como o ensino significativo, no qual o aluno toma parte de maneira ativa. Com seus pareceres sobre as reformas do ensino primário e

⁵ Responsável pela metodização e oficialização do ensino primário e reforma do ensino secundário em 1851. A Reforma foi posta em execução três anos depois, com o decreto de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a Instrução Primária e Secundária. Tornando obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte.

⁶ A partir de 1800 na Europa surgem diferentes formas de exercícios. Essas formas recebem o nome de Métodos Ginásticos ou Escolas de Ginástica. São as primeiras manifestações sistemáticas de exercício físico em sociedades burguesas. No Brasil, os métodos ginásticos influenciaram sobremaneira a constituição da Educação Física e estiveram presentes nos discursos político, médico e pedagógico. Apesar das particularidades dos países de origem (Alemanha, França e Suécia), as escolas de ginástica, geralmente, possuíam características semelhantes, como regeneração da raça, promoção da saúde, desenvolvimento de vontade, força, coragem, energia de viver (para servir à pátria) e desenvolvimento da moral (SOARES, 2001).

secundário, Rui Barbosa influenciou positivamente e de maneira decisiva a criação de uma mentalidade favorável à prática de atividades físicas.

Segundo o trabalho de Castellani Filho (2009), Rui Barbosa foi o primeiro, de fato, a valorizar a área, pois acreditava de forma veemente que é necessário ter um corpo saudável para ativar o intelecto. Em seu Parecer de nº 224, sob o título “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, apresentado à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882, Rui Barbosa proferiu palavras que davam grande destaque à EF dizendo em seu pronunciamento:

[...] não pretendemos formar acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 53).

Integram seus pareceres algumas recomendações, como:

- a) Obrigatoriedade da Educação Física no jardim da infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica (OLIVEIRA, 2004, p. 54-55).

As ideias de Rui Barbosa são referências históricas na busca e no marco da defesa da EF como disciplina no currículo das escolas brasileiras. Em seus discursos, reforçava sempre a importância da EF tanto para o desenvolvimento físico como mental, intelectual e social. Por suas intervenções, foi-lhe atribuído o título de Paladino da EF no Brasil. Entretanto, a implementação dessas leis de fato ocorreu de forma parcial, realizando-se, a princípio, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. Em 1906, deu-se a inclusão dessa disciplina também nas escolas públicas mineiras e nos demais Estados, a partir de 1920, com o nome de ginástica em suas matrizes curriculares.

Ao considerarmos também a relação tempo e espaço, faz-se necessário construir um novo homem, mais forte, mais ágil e mais empreendedor. A força física, a energia física e os exercícios físicos passaram a ser entendidos como “receita e remédio” e as

práticas pedagógicas na escola correspondiam a esses interesses, na formação de uma nova sociedade. O desenvolvimento da ginástica ou EF na escola começou a ser visto como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos para contribuir na grandeza das indústrias, dos exércitos e da prosperidade da pátria.

A concepção dominante da EF no seu início é calcada na perspectiva denominada de higienismo⁷ (1889-1930). Nessa época a disciplina era considerada como um instrumento de controle médico-sanitarista, centrado na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício físico (BETTI, 1991).

Aliava-se a tudo isso o caráter científico, pois os Métodos Ginásticos, compostos de séries de exercícios, eram amplamente empregados e conferiam à EF *status* e respeito no interior do sistema educacional. Assim, destacava-se no conteúdo da EF escolar a presença do médico higienista, detentor do conhecimento biológico e, assim, orientador da função a ser desempenhada nas aulas dessa disciplina.

Segundo Soares (2004, p. 71) “a medicina social, em sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral e toda sociedade brasileira”. A autora explica que a

[...] expressão dessa influência pode ser apreendida através do pensamento pedagógico brasileiro, veiculado por autores representativos deste pensamento, tais como Rui Barbosa e Fernando Azevedo⁸, por meio de publicações discursos e conferências. Estes autores revelam estreita e orgânica vinculação de seus discursos pedagógicos aos discursos médico-higienistas. Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido, segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX.

⁷ A tendência pedagógica de Educação Física escolar conhecida como “higienista” foi delineada de modo significativo no final do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX, tal época histórica abrangeu o marco da Primeira Guerra Mundial e, no Brasil, o baixo nível de saneamento básico e as mazelas sociais. Para Ghiraldelli Júnior (1988), o desenvolvimento da Educação Física higienista estava ligado às preocupações das elites com os problemas advindos da crescente industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República.

⁸ Este pensador brasileiro é autor de vasta obra sobre educação nas primeiras décadas do século XX, obra que inclui minucioso e extenso trabalho sobre a Educação Física. Manteve estreita relação com o movimento eugenista brasileiro, tendo sido um dos 140 membros da Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada em 15 de janeiro de 1918.

As aulas de EF deste período, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, eram ministradas por instrutores físicos do exército, trazendo seus rígidos métodos militares de disciplina e hierarquia. Segundo Vago (1999), os programas eram distintos para meninos e meninas, com diferenças de representações sobre o corpo masculino e feminino (que perpetuam até hoje em muitas escolas): para eles, variações de marchas militares e exercícios viris; e, para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão, realizados à sombra. Os espaços escolares utilizados para a prática de “Exercícios Physicos” eram separados por sexo, visando à construção diferenciada de corpos masculinos e femininos.

Nessa época, as aulas de Educação Física consistiam em atividades exclusivamente práticas, sem uma identidade pedagógica, não se diferenciando da instrução militar. Um fato importante a ser mencionado é que, nesse período, os profissionais que atuavam nas escolas, ministrando as atividades nas aulas de Educação Física, eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, outras tendências disputaram a supremacia no interior da instituição escolar. Surgiu, como proposta dentro das instituições, escolares, o método ginástico austríaco (Método Natural Austríaco) conjuntamente com um modelo que era vivenciado no período pós-guerra. Sob a influência da cultura europeia e da americana pelo viés dos esportes e suas variações de modalidades, o sistema escolar passou do “esporte da escola” para o “esporte na escola”. A partir desse momento, o esporte inseriu-se no contexto escolar da forma que realmente se aplicava nos meios competitivos, subordinando as instituições escolares aos códigos e sentidos da instituição esportiva, com princípios de rendimento, comparação, exclusão, sucesso, fracasso, técnicas de treinamento, competição, melhores e piores, resultados e análises pontuais de dados estatísticos, diferentes da condição de inserir o esporte como ferramenta pedagógica. Essa adequação dos conceitos e sentidos do esporte para a instituição escolar trouxe a compreensão de que os alunos apresentam condições físicas, históricas e sociais distintas, em que não se busca mais o rendimento e, sim, a inclusão, bem como o entendimento do desporto como atividade possível de ser praticada por todos.

No cenário do esporte nacional, as alterações também foram profundas, uma vez que o número de participantes e de modalidades aumentou muito. Além disso, o esporte

era concebido como perspectiva de rendimento; tanto o esporte como a EF passaram a ser vistos como direito de todas as pessoas e interligados entre si. As formas de práticas de exercícios relacionadas ao esporte assumiram denominações como o esporte-educação, o esporte-lazer e o esporte de desempenho. O esporte-educação era visto como arma de ensino para a coeducação, corresponsabilidade; esporte-lazer, pelo princípio do lazer em si; e o esporte de desempenho, pelo princípio do desempenho, da superação. Outra marca significativa no esporte e na EF nessa metade do século XX foi o expressivo número de manifestos, declarações, cartas e agendas, que permitiram análises e estudos dos aspectos evolutivos. Os esportes modernos - introduzidos no Brasil por diferentes formas — indústrias, Associação Cristã de Moços (ACM), escolas superiores, grupos de imigrantes e outros — compuseram o universo conceitual e, podemos assim dizer, também, confuso da EF. Tudo isso vinha de encontro com as propostas que os professores de EF escolar traziam como objetivos e conteúdos nas aulas e em seus programas dentro das escolas. Um desses esportes, como exemplo antológico e fixado popularmente em todo o território nacional, foi o futebol (fazemos referência aqui a este esporte, um dos mais aplicados e utilizados como conteúdo nas aulas de EF escolar até os dias de hoje).

A partir de uma visão esportivista e tecnicista, determinou-se a base principal para o ensino da EF escolar nas décadas de 60 e 70. Continuam assim os referenciais militaristas que caminhavam conjuntamente neste contexto, estabelecendo novas relações entre professor e aluno, sendo o professor visto como instrutor e/ou treinador e o aluno como recruta e/ou atleta. Buscava-se nas aulas eficiência e técnica, inclusive as turmas, neste período, eram divididas por sexo, conforme consta no Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971 (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Também na década de 1960, promulgou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN)⁹ — Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Com fulcro nessa Lei, as aulas de EF passaram a ser ministradas pelos regentes e, tendo em vista suas bases científicas, a ser consideradas “como um aspecto de educação geral, oferecendo valiosa contribuição ao educando” (PROGRAMA DA ESCOLA PRIMÁRIA DE SÃO PAULO, 1967, p. 59 *apud* ARANTES, 2008). As aulas de EF consistiam em ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades

⁹ As siglas LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e LBDEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), apesar do mesmo significado, foram usadas em épocas diferentes. Neste trabalho padronizamos, para facilitar a leitura, optando pela LBDEN, a mais recente e ainda em uso e deixamos a anterior (LDB) somente dentro de citações.

esportivas coletivas), valendo-se do Método Desportivo Generalizado; não se previa o processo de inclusão daqueles que não se adequassem à normalidade (ARANTES, 2008).

Dez anos depois da LDBEN (Lei nº 4024/1961), foi implementada a segunda LDBEN – Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Nomeava-se “Disciplina” aquela com orientação teórica e “Atividade” a de cunho prático sem reprovação, exceto por faltas: Educação Artística, Inglês e Educação Física (Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação). O programa recomendado para as aulas de EF compreendia “um conjunto de ginástica, jogos desportos, danças e recreação, capaz de promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos sadios, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e de eficiência individual” (ARANTES, 2008).

3.1 Um Novo Contexto na Educação Física Escolar

É a partir das décadas de 1980 e 1990 que se proliferaram as abordagens pedagógicas no campo da EF. Nesta época, surgiram alguns movimentos denominados “renovadores” na EF escolar conjuntamente com a prática desportiva e com a psicomotricidade de Jean Le Bouch — o movimento é o meio de formação, estimulando a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras —, que vigorava mais fortemente na década de 1970. Vimos o surgimento, dentro do movimento renovador, da abordagem “humanista¹⁰”, baseada na psicologia de Maslow e Rogers, em princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor e busca da educação integral, promovendo por meio do conteúdo aplicado boas relações interpessoais.

Assim, iniciou-se, a partir de meados da década de 1980, um novo movimento acadêmico-científico que buscava desconstruir um pouco a visão tecnicista, biologizada e psicomotricista da EF, que vigorava até esse momento. Bracht e Caparroz (2007, p. 24) relatam que

[...] a “onda” científicista na educação física, nas décadas de 1960 e 1970, provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a

¹⁰ Os princípios da pedagogia humanista foram tratados por Vitor Marinho de Oliveira no livro intitulado Educação Física Humanista.

didática, entendida como a “prática”, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar. Contra essa redução do pedagógico ao didático (com conseqüente despolitização do debate educacional) no seu sentido técnico, volta-se um grande movimento na área da educação no Brasil, gestado no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 de ampla e profunda repercussão no cenário também da educação física brasileira. O pensamento “progressista” da educação brasileira denuncia o tecnicismo em educação (alvejando com isso a didática) como mais um dos mecanismos da reprodução das relações sociais capitalistas. São mobilizadas e absorvidas, na discussão pedagógica, as análises sociológicas de orientação marxista ou por ela influenciadas, da função social da educação.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo surgimento de novas produções e debates no campo da EF escolar, colocando em xeque os paradigmas de aptidão física e esporte, que davam suporte à prática da disciplina nas quadras das escolas de todo o País, na busca de garantir à EF escolar o *status* de disciplina. Esse movimento ficou conhecido como Movimento Renovador na Educação Física (MREF). Segundo Machado e Bracht (2016, p. 850),

[...] um dos elementos constitutivos do MREF foi a incorporação de outros pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades), o que permitiu à disciplina o “estranhamento” necessário para a revisão de suas práticas. O tipo de mudança vislumbrada, inédita até aquele momento, ganhou ares de uma verdadeira crise de identidade, na qual a EF se viu diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano. Isto colocou à área e aos seus atores uma série de demandas, afinal, a “desnaturalização da EF¹¹”, na mesma medida em que propiciava aos docentes dessa disciplina a conquista por maior espaço e a redefinição de sua intervenção e papéis na escola, reclamou-lhes a superação de uma postura, digamos, passiva, neutra ou apolítica naquilo que concerne à sua integração no processo pedagógico escolar.

Assim, surgiram nesse período muitos professores e pesquisadores que se debruçaram sobre essa área e seu objeto de estudo e teceram críticas aos modelos até então presentes – esporte, alto rendimento, exclusão, etc. –, apresentando novas perspectivas de estudo voltadas para uma EF enquanto ciência e área de conhecimento. A EF começou a ganhar novos contornos e novas tendências. O professor, nesse momento, viu-se confuso, pois o consenso começou a se tornar conflito, surgindo uma nova fase questionadora e crítica. A reflexão acerca da função da EF na escola começou a se diferenciar, deixando de ser sexista, eugênica, higienista, militarista, pedagogicista

¹¹ Desnaturalização aqui é entendida como o processo de afirmação da ideia de que a EF é uma produção cultural e histórica e não uma determinação ou necessidade da natureza, ou seja, sua existência e função não podem ser explicadas pelas “leis naturais”.

e esportivista para ser pensada de forma mais crítica, na construção de uma identidade própria. Em sua obra, Nascimento e Garces (2013) explicam que

[...] a Educação e a Educação Física escolar se modificam, criando sua identidade e desconstruindo a mesma constantemente, de acordo com as diferentes situações impostas pela sociedade. Esse processo nunca acabará, pois de acordo com o contexto histórico da sociedade é que se decidem os rumos da Educação e, conseqüentemente da Educação Física, pois são processos em constante metamorfose. Seguindo esses pressupostos, portanto, a partir da década de 1990 as escolas passam a elaborar seus Projetos Político Pedagógicos, traduzindo as mudanças conjunturais, políticas e ideológicas vigentes no país e revelando os desejos e interesses de quem os construiu. Se o professor de Educação Física participa dessa construção (e deveria participar, pois a construção era para ser coletiva pela comunidade escolar) irá imprimir a sua concepção de Educação e Educação Física que acredita ser a mais adequada. Caso ele não conheça as diferentes concepções, tendências ou abordagens filosóficas que permeiam a Educação Física poderá usar como base a tendência dos Parâmetros Curriculares Nacionais que é a concepção oficial que norteiam os currículos escolares.

Com isso, a EF passou por uma “crise de identidade”, como relata Valter Bracht em seu ensaio “A Educação Física brasileira e a crise da década de 80: entre a solidez e a liquidez”. Nessa época, foram postas em questão as práticas pedagógicas dos professores da área, bem como o sentido, a função educacional e social da disciplina em âmbito escolar. Por outro lado, as críticas excessivas ao esporte de alto rendimento, aplicado como conteúdo nas escolas, trouxeram à tona um modelo de aula muito presente desde então, o famoso “rola bola” — o professor oferece o material (e muitas vezes somente a bola) —, deixando os alunos por si só decidirem, organizarem, jogarem e conduzirem as aulas como melhor lhe convier. O professor, nesses casos, somente controla o tempo ou nem isso, dando um aspecto recreacionista ao processo, faltando intervenções sistemáticas durante a aula. Discutia-se muito o que “não fazer” nas aulas, mas deixava-se de lado o que realmente deveria ser feito.

Para Darido (2012), as principais características do modelo “rola bola” são:

- Os alunos escolhem a atividade que desejam realizar, em geral os meninos preferem jogar futebol; as meninas, vôlei ou queimada;
- Os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados conversando (algumas vezes, com o próprio professor), esperando dar o tempo de subirem para outra aula;
- Os meninos costumam ser mais ativos e participarem dos jogos; e as meninas acabam se excluindo das aulas ou por não se considerarem habilidosas o suficiente, ou por medo de exporem o corpo, ou por receio de ficarem suadas;

- Os mais habilidosos têm a chance de escolherem os times e decidirem quem joga ou não;
- A nota é dada sem o uso de critérios refletidos e discutidos. O professor, quando tem a atribuição de dar uma nota, olha para o aluno e escolhe a nota na hora.

Além do “rola bola”, muitos professores planejavam suas aulas com foco apenas na aptidão física, no exercício de alto rendimento, nas habilidades e competências para o esporte, deixando de lado a ampliação dos conteúdos no âmbito da cultura corporal, nas dimensões factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ainda como auxílio nesta discussão e dentro da década de 1980, começaram a surgir críticas ao predomínio dos conteúdos esportivos e, conseqüentemente, intensificação das buscas pelas fundamentações teóricas mais concisas sobre a EF escolar. A partir do fim da censura política brasileira e pautada em uma EF concebida como “Disciplina Acadêmica”, os estudiosos da época tiveram acesso a novas informações. Muitos pesquisadores foram para outros países realizar pesquisas, trazendo novas informações e outras tendências/abordagens, opostas às vertentes tecnicistas, esportivista e biologista, oferecendo-nos então outras concepções. Com a abertura de programas de Pós-Graduação em EF pelo Brasil, começou um processo de estudo mais consistente baseado em conhecimentos científicos. Iniciou-se uma discussão a respeito do objeto de estudo da EF. Tudo isso adicionado a um novo panorama político-social, contribuindo para que fosse rompida, ao menos em nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola (DARIDO, 2011).

É preciso comentar, também, sobre os currículos na EF. O Coletivo de Autores (1992, p. 27) considera que

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Compreendemos, então, que o conhecimento científico deve dialogar com aquilo que o aluno traz de seu dia a dia, para que, por meio da mediação destes dois tipos de conhecimento, elabore uma nova forma de pensar e agir nas relações com os outros e com o mundo. Entende-se aqui que a EF tem um objeto de estudo próprio, relacionado às questões ligadas ao corpo e ao movimento humano, que pode promover um

conhecimento interdisciplinar, revelando sua importância como área de estudo. A proposta da disciplina na escola é fazer com que os alunos possam posteriormente usufruir desse aprendizado, como cidadão e praticante daquilo que foi vivido e aprendido, uma vez que

[...] a principal tarefa da Educação Física na escola é induzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida (BETTI, 1998, p. 19).

Desde 1996, o currículo vigente está organizado por meio da segunda LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na qual a EF, integrada à proposta pedagógica da escola, tornou-se “componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Surgiram, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que indicavam uma forma de projeto de educação desejado pela sociedade. Neira (2006, p. 6) faz um resumo dos objetivos da LDBEN e dos PCN: “desenvolver cidadãos com participação política e social, conhecedores de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, e que adotem no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças”. Portanto, ainda de acordo com Neira (2006 *apud* NASCIMENTO E GARCES, 2013) “cabe aos educadores traduzi-las em ações concretas na sala de aula e em práticas pedagógicas coerentes com esses pressupostos”.

Segundo Darido e Rangel (2005), como resultado desses fatores mencionados anteriormente, várias tendências pedagógicas despontaram a partir desse período, todas com o intuito de tentar romper com o modelo tradicional, mecanicista e esportivista. Dentre elas, podemos citar: a desenvolvimentista, a construtivista-interacionista, a crítico-superadora, a sistêmica, a de psicomotricidade, a crítico-emancipatória, a cultural, a dos jogos cooperativos, a da saúde renovada e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997), entre outras.

Com relação às tendências/abordagens presentes na EF escolar, não temos condições de definir qual ou quais delas seriam melhores ou mais adequadas, mas, sim, esclarecer que elas existem e, muitas vezes, os professores somente trabalham com foco em uma delas, mesmo considerando que grande parte desses profissionais atuam com a aplicação de técnicas esportivas e seus jogos, reduzindo a grande variedade de conteúdos que poderiam ser abordados.

Para Darido e Rangel (2005, p. 09), "atualmente é possível identificar outras formas de organização do pensamento pedagógico da Educação Física, com número razoável de interlocutores e publicações".

A Educação Física está em busca de seus princípios fundamentais, questionando quais são seus objetivos, seus conteúdos, suas metodologias, de modo a dizer da sua importância junto aos demais saberes escolares. Segundo Mattos & Neira (2000, p. 25):

[...] para inserir a Educação Física dentro do currículo escolar e colocá-la no mesmo grau de importância das outras áreas conhecimento é através da fundamentação teórica, da vinculação das aulas com os objetivos do trabalho, da não improvisação e, principalmente, da elaboração de um plano que atenda às necessidades, interesses e motivação dos alunos.

Dessa forma, a EF está lutando para ser compreendida e entendida como integrante da cultura escolar, isto é, como componente que desenvolve atividades expressivas dos alunos, a exemplo de jogos, ginásticas, danças, esportes, brincadeiras, lutas, enfim, e prima pela produção de cultura do educando.

Todo este percurso demonstra uma complexidade de visões a respeito do que é a EF. Ao analisarmos toda esta trajetória podemos afirmar, com certa segurança, que não há consenso sobre sua função e seus métodos. Os consensos que surgiram ao longo do tempo, mesmo os mais duradouros, como o militarismo, foram provisórios. Tentamos definir as características desta disciplina a partir de visões de mundo muito diferenciadas. Se, por um lado, esta complexidade é fruto de um tipo de "evolução" ou desenvolvimento intelectual e científico, por outro, assistimos à instauração de certa "confusão" no âmbito da prática pedagógica. O que chamamos de complexidade, no âmbito de quem formula as teorias, torna-se descaracterização e "vale-tudo" no âmbito de quem atua na docência. Ao longo destes anos atuando na escola, conhecemos professores de EF que pautam suas aulas em concepções distintas. Muitos deles sequer parecem optar por outra abordagem, fazendo de suas aulas uma miscelânea de concepções. Aliás, muitos colegas aparentemente demonstram não ter consciência disso.

Desse modo, se refletirmos sobre a EF no contexto brasileiro, é fácil compreender o porquê, não só das diversas formas de entendimento da EF pelos próprios professores da área, mas, também, da dificuldade que os gestores (sem formação específica) possuem para elaborar uma visão da disciplina.

O objetivo desta dissertação não é discorrer sobre o entendimento da "Educação Física" enquanto ciência ou prática pedagógica segundo determinados autores, nem

mesmo refletir exaustivamente sobre as divergências de aspectos curriculares, mas, sim, tentar compreender como a disciplina está inserida e contemplada no PPP e de que forma os gestores entendem e dão suporte às aulas e à sua atuação nas escolas. Essa área da educação ainda busca legitimidade e respeito junto aos demais componentes curriculares, caminhando em meio a análises e discussões, com pontos convergentes e divergentes, rumo ao *status* de disciplina. É neste sentido, que buscamos verificar como a EF é compreendida pelos gestores pedagógicos que, por vezes, analisam seus conteúdos e procedimentos dentro das escolas de forma mais burocrática e tecem ideias a respeito do que deve ser, ou deveria, sua área de conhecimento como componente curricular, ignorando toda esta trajetória e divergências.

3.2 Formação Docente e o Profissional Inserido na Escola

Os profissionais da área de EF, atuantes hoje nas escolas, seguem em linhas das mais variadas tendências/abordagens pedagógicas na elaboração e condução de seus planos de ensino, nas quais, num primeiro momento, buscam subsídios oriundos de sua formação profissional, trazidos de sua graduação e de sua história acadêmica no ensino básico, sobre o que aprenderam e vivenciaram da disciplina EF. O perfil do profissional de EF, em todas as diferentes áreas de atuação, vem mudando ao longo dos anos. Medina (2011, p. 59) em sua obra “A Educação Física Cuida do Corpo e ... ‘Mente’” já discutia a confusão de entendimento da área pelos estudantes dessa disciplina e apontava para um indicativo: os próprios professores e técnicos especializados na formação desses estudantes também não deixavam muito claro a noção de seu significado. O autor afirma ainda que

[...] toda manifestação humana é movida por **valores** (grifo do autor) que determinam certos ideais, certas finalidades e certos objetivos. Evidentemente, esses valores são culturalmente moldados e se modificam de acordo com as variáveis que o momento histórico lhes impõe.

Assim, podemos compreender que a formação dos professores passa por dois momentos ou duas situações que não podem ser dissociadas: a compreensão e o entendimento da disciplina; e a aplicabilidade na sua atuação profissional e a percepção do tempo, momento e contexto histórico, político e social, em que a disciplina está inserida.

Segundo Taffarel (1993), a formação nos cursos de EF apresenta os seguintes problemas:

- a) problemas teóricos – o campo de conhecimento está em construção e sofre a disputa de influências ainda fortes de diferentes áreas do conhecimento [...];
- b) problemas epistemológicos – evidentes na produção do conhecimento [...];
- c) problemas de financiamento público – decorrente dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado de suas funções propícias e estabelecem relações promíscuas entre público-privado com o repasse de verbas públicas aos setores da economia privada, ocorrendo isto tanto no Ministério da Educação como no Ministério do Esporte;
- d) problemas de oferecimento das condições objetivas para funcionamento dos cursos – infraestrutura inexistente ou incompatível ou insuficiente com as exigências do curso; corpo docente sem titulação e baixa qualificação [...] com o trabalho docente precarizado [...] ; corpo discente cada vez mais despreparado para as universidades em decorrência da péssima qualidade do ensino básico e pela falta de assistência estudantil para se manter nas universidades; com um corpo técnico-administrativo que vê dia-a-dia seus postos de serviço sumindo [...];
- e) problemas curriculares – com inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado, com perfil de formação direcionado às competências mínimas;
- f) problemas políticos – com a perda da autonomia universitária [...], através de medidas legais que vão desde a definição de diretrizes até as questões de orçamento para a educação superior, contratação de pessoal, programas e projetos que interessam ao governo e, por outro lado, a pressão exercida pelos organismos internacionais [...] pelas empresas, conselhos, como o Conselho Federal de Educação Física e sua ação corporativa e autoritária sobre o trabalho pedagógico, bem como, outros mecanismos que representam e defendem os interesses do capital e sua necessidade de subordinar a formação de professores ao projeto de mundialização do capital, a nova “governança mundial”.

Para Taffarel e Dantas Junior (2007), a escola, embora tenha exercido em distintos contextos históricos diferentes funções, é a instituição formativa, entre outras, criada para garantir o direito de todos o acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade. Esse conhecimento deve ser transmitido às novas gerações, possibilitando o desenvolvimento completo dos alunos. Nesse processo o professor desempenha um papel de suma importância.

Por conta das disputas que ocorrem no próprio processo de formação do docente e de uma complexidade de problemas acadêmicos e estruturais (no ensino básico e superior), muitas vezes o professor de EF, quando questionado sobre as suas práticas,

apresenta propostas que envolvem somente as questões motoras. Tais propostas geralmente não são eficazes ou conceituadas na elaboração do plano de ensino e dos conteúdos específicos da disciplina, com repetições ou poucas alterações das atividades durante o ensino básico. É importante salientar que esses planos de ensino devem conter conteúdos programados e sistematizados anualmente na mesma série (plano horizontal), e organizados ano a ano (plano vertical) para que sejam eficazes e esclarecedores tanto para os alunos como para os gestores da escola. Dessa forma, a função principal, ou seja, o objetivo maior da EF fica restrito, já que deveria ir muito além do desenvolvimento motor.

Na EF, especialmente, o problema acontece quando temos professores despreparados para atuar e entender sua importância pedagógica dentro da escola. Talvez a formação inicial ou continuada que lhes foi oportunizada não tenha sido crítica o suficiente para revelar essa reflexão necessária aos professores que atuam na escola, onde todas as ações embasam os conteúdos pedagógicos mais adequados para os alunos.

Conforme nos mostra a literatura da área, a EF escolar inserida na educação básica passou, e vem passando, por um repensar de sua atuação desde a década de 1980. Ao longo dos anos, os professores da escola vêm observando e sentindo no seu dia a dia as mudanças que ocorrem na docência, nos conteúdos, na organização escolar e principalmente no tipo de aluno a ser ensinado e, muitas vezes, se sente despreparado para atuar com segurança.

Durante muito tempo, nos cursos de formação docente, passou-se a ideia de que EF escolar era sinônimo de esporte, e esporte de rendimento, com seleção de melhores e mais capazes e exclusão de piores e incapazes. Essa ideia foi replicada na escola em um processo conhecido como a Esportivização da EF escolar.

Esse processo de Esportivização foi hegemônico durante várias décadas e passou a ser questionado nos anos 1980, com a discussão de novas abordagens e análises de estudiosos da EF escolar brasileira, que impulsionou diversas mudanças na área. O grande entendimento foi de que a base das ações necessárias para transformar a EF seria “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Segundo Nascimento e Garces (2013, p. 1), “atualmente a Educação Física vive tempos onde se acredita que o esporte de rendimento tem seu lugar, porém este não deve ser trabalhado dentro da escola”. Consideramos também o fato de que muitos professores, ao deixar o esporte de alto rendimento, mantiveram nas escolas algumas

modalidades esportivas “clássicas” (e só elas), distribuídas no seu planejamento por bimestres e séries. Dessa forma

[...] nos diferentes níveis de ensino, (particularmente no antigo primeiro grau), o conteúdo da Educação Física, passou a ser composto fundamentalmente pelo esporte, nas suas mais variadas modalidades, distribuídas nas diferentes séries. As modalidades esportivas que mais se fizeram presentes e, de certa forma, ainda persistem, são o futebol/futsal, o voleibol, o basquetebol e o handebol. A proeminência desses esportes tornou-se tão grande que em alguns contextos são caracterizados como o “quarteto mágico”. Além dessas modalidades, também o atletismo ganhou algum destaque e, em algumas poucas escolas que dispõem de piscina, a natação. Nesse processo, a ginástica passa a ser coadjuvante do esporte (“aquecimento”) ou é ensinada nas suas formas esportivas, como a ginástica olímpica (hoje artística) e a rítmica esportiva. Os jogos, entendidos basicamente como pré-esportivos, são uma forma de iniciar a familiarização do aluno com o esporte. No planejamento do ensino, muito frequentemente, os esportes eram distribuídos por bimestres: voleibol no primeiro bimestre, atletismo no segundo, e assim por diante (BRACHT, 2010 p. 2).

Um quadro que se apresenta atualmente são professores que tecem críticas ao esporte de rendimento, aos esportes clássicos e outras formas de conduta dos objetivos e conteúdos a serem aplicados nas aulas. Todavia, de acordo com Darido (2010, p. 14 *apud* NASCIMENTO E GARCES, 2013, p. 1), a crítica ao esporte de rendimento hoje se voltou também para outro extremo, em que o professor de Educação Física praticamente não intervém e seu papel na escola se restringe a oferecer uma bola para que os alunos a manejem da maneira como desejarem.

Para Nascimento e Garces (2013), o professor de EF escolar deveria ir muito além do cômodo “rola bola”. A Educação Física é um componente curricular obrigatório e tem sua importância na grade curricular, sendo dever do professor viabilizar uma prática pedagógica que apresente coerência com os objetivos do ensino elencados pelos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto Político Pedagógico (LDBEN, PCN e PPP das escolas). De acordo com Betti (1994 *apud* NASCIMENTO E GARCES, 2013):

[...] a educação física é entendida como uma disciplina curricular que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

O professor, ao entender a história da sua área e analisar seus diversos momentos, poderia trabalhar pedagogicamente com a cultura corporal do movimento de forma clara, abrangente e útil na formação de seus alunos, sem se esquecer de que estes conteúdos devem estar relacionados à formação de cidadãos críticos e emancipados. Esses mesmos professores que tecem críticas aos modelos de EF vigentes nas escolas, os repetem constantemente, de forma prática e em seus discursos junto aos alunos e gestores. Neste sentido, é possível que os gestores também tratem a EF com base em modelos observados e aplicados pelos professores no cotidiano das aulas, bem como em discursos do senso comum, que se fazem presentes na comunidade escolar. Isto faz com que os gestores se valham de concepções de EF que, no campo acadêmico, são consideradas ultrapassadas. São exemplos disso os professores que ainda consideram as aulas de EF um tempo e espaço propício a formação de atletas e os aspectos relacionados exclusivamente a saúde biológica. Ainda por estes motivos, muitos gestores ainda tratam a EF como uma disciplina responsável por organizar e promover eventos na escola, como forma de premiar ou castigar alunos, como auxiliar de aprendizagem em outras disciplinas, esquecendo-se de que a EF tem sua especificidade.

4. A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para que possamos delimitar o perfil dos gestores escolares na contemporaneidade, faz-se necessário avaliar os princípios da gestão escolar. Para tanto, a gestão democrática opta por unir os preceitos legais em consonância às teorias de gestão escolar, localizadas historicamente a partir do processo de redemocratização do Brasil, nos anos de 1980.

O surgimento das discussões sobre a gestão democrática iniciou-se com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A lei a que o inciso se refere surgirá oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que preconiza em seus artigos e incisos:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Vemos que, a partir desses dois documentos, a noção de gestão democrática representa uma ruptura com o seu passado recente, levando-se em conta seu contexto histórico de redemocratização do país.

Segundo Vieira (2005, p. 35), o núcleo central da gestão democrática é a transferência para os Sistemas de Ensino, “unidades federadas”, que passam a ter opção de escolha de como deve funcionar a gestão democrática, levando-se em consideração “suas especificidades, formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local”. Nesse sentido, a descentralização do papel da União em definir normas e preceitos de uma gestão escolar é claramente expressa, distanciando-se, à primeira vista, completamente dos limites e imposições contidas no poder centralizador do Estado.

No entanto, esse aspecto preciso foi objeto de muitas críticas, dentre as quais se destaca a de Paro (2002, p. 80-81):

A segunda observação a se fazer é sobre a pretensão que parece estar presente na LDB de, com dispositivo pífio, se entender que a regulamentação legislativa prevista na Constituição esteja esgotada no âmbito nacional. O princípio aí estabelecido é o de que a gestão democrática se dará “na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino”, fazendo supor que, em termos da legislação federal, esta lei esgota o assunto. [...]

O princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares.

Diante dessa crítica, podemos acrescentar que a gestão democrática é ainda, nos dias atuais, um processo em construção e consolidação no Brasil. Tal realidade é ratificada na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, nos seguintes termos:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (BRASIL, 2014).

Observamos que, dessa forma, a implantação da gestão democrática ainda caminha na ordem do dia das políticas públicas educacionais. Vale lembrar que, em meados dos anos 2000, buscaram intensificar e recuperar agrupamentos possíveis no ambiente escolar, que conferiam à escola uma gestão democrática. Segundo Gadotti (2004, p. 35), a gestão é composta de “pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários que assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola”. As estruturas são de caráter deliberativo, apontam caminhos que devem ser percorridos para se promover a interlocução da comunidade escolar. Com vistas à construção de uma realidade que busque o protagonismo das subjetividades presentes no ambiente escolar, este modelo visa à construção da prática de cidadania: “é a escola que procura plenamente viver a sua autonomia de ser [...], optando pelo exercício da cidadania, briga para constituir-se num espaço/tempo formador de cidadania" (FREIRE, 1996, p. 76).

Assim, entendemos que a gestão democrática é recente no país. Ao nos depararmos com o fato de que as políticas públicas educacionais saem da mão do Governo Federal e hoje são de responsabilidade dos Estados, nos remetemos à seguinte

questão: a composição das gestões, formada com a participação de profissionais envolvidos na área educacional e da comunidade, compreende o que de fato as disciplinas escolares e, mais especificamente neste estudo a área de EF, têm a oferecer, ainda que em âmbito estadual? Qual o papel desta gestão estadual e seus respectivos gestores na melhoria, capacitação e formação dos próprios gestores escolares e docentes da área de EF? Existe uma perspectiva, uma proposta consistente ou mesmo uma conversa que de fato atenda aos anseios e aos compromissos de gestores e educadores? Tais profissionais estabelecem a conexão e diálogo necessários, por exemplo, no momento de elaborar o PPP? É preciso se perguntar, ainda, se os gestores compreendem o papel de cada disciplina para que com isso possam atuar eficazmente não só no PPP como na sua materialização.

4.1 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a decorrência direta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que permite às comunidades escolares elaborarem a sua proposta pedagógica, garantindo assim a sua autonomia. Diante dessa perspectiva, o PPP é um documento elaborado pela escola com vistas a estabelecer uma compreensão global da escola inserida na sua comunidade, às estratégias pedagógicas de atuação, à organização curricular e à inclusão de temas geradores. O seu princípio norteador vincula-se à participação coletiva, estabelecida pelo compromisso da gestão escolar em organizar sessões de debates, discussões e deliberações para se concretizar a realização de um documento que reflita os anseios coletivos. Por esse motivo,

sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Todavia, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ESCOLA DE GESTORES, 2010).

Com o envolvimento de todos na construção do PPP, a realidade da escola se torna mais democrática, pois passa a ter um significado para as futuras ações pedagógicas, na medida em que a elaboração desse documento é participativa, sendo sua composição feita por professores, funcionários, pais e alunos, descentralizando as decisões.

Dentro das decisões democráticas na construção do PPP, devem (ou deveriam) ser ouvidos os membros da realidade escolar. É preciso garantir que os professores, sem exceção, sejam ouvidos. A necessidade de diálogo com todos os professores, a realidade em que vivemos, até hoje, é aquela que parece excluir e inferiorizar a aula de EF e, conseqüentemente, seus representantes na escola. Neste caso, acreditamos que é papel do gestor promover o diálogo com os professores de EF, facilitando a compreensão das particularidades da disciplina e suas necessidades para que as aulas ocorram da melhor forma, com sentido e significado para os alunos.

Quando o gestor já reconhece a importância da EF, parece mais fácil que ele promova o diálogo e inclua o professor da disciplina nas decisões e projetos da escola. No entanto, se na ideia pré-concebida do gestor, a EF já aparece como disciplina coadjuvante ou tecnicista, como garantir que o professor da área seja ouvido e respeitado? O que temos notado, ao longo dos anos de experiência no magistério, é que diversos colegas de profissão são deixados de lado nas reuniões e decisões escolares. Em casos como estes, não só o gestor se exime de compreender os objetivos e metodologias da EF, como sequer vai supervisionar ou considerar parte do PPP, mantendo a disciplina como mera coadjuvante.

Outra instância de caráter democrático, de ação pedagógica, financeira e de participação coletiva é o Conselho de Escola. Eleitos pela comunidade escolar, seus membros são formados pela representatividade do corpo docente — pais, funcionários e alunos. Transformado em instância deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, os Conselhos, quando bem articulados ao cotidiano escolar, permitem integrar todos os sujeitos da ação escolar em um novo cotidiano. O Ministério da Educação (MEC) esclarece suas funções:

- a. Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.
- b. Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- c. Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras,

avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

d. Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, 2004, p. 41-42).

A partir da presença constante do Conselho Escolar, fica estabelecido com o gestor-diretor uma relação de corresponsabilidade, de caráter descentralizador, em todas as dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão financeira e gestão de resultados. As orientações e decisões são tomadas coletivamente. É importante considerar a grande responsabilidade do gestor e suas atribuições burocráticas na articulação de processos que ocorrem intra e extra escola (considerando aqui a comunidade escolar). No caso das aulas de EF, será que existe tempo para os gestores conhecerem mais a fundo as necessidades, os problemas e garantir o cumprimento de programas de ensino apresentados pelos professores de EF?

No entanto, não basta estabelecer por normas, regras, preceitos, leis, ideais que não se verificam no cotidiano da realidade; nesse sentido, é necessário estabelecer a relação real entre escola e democracia e como a primeira aspira à gestão democrática. Nesse sentido, provocar rupturas de relação de poder da gestão centralizadora e burocrática é convocar a comunidade escolar a assumir suas responsabilidades por um processo de conscientização crescente de todos os seus agentes envolvidos, em que se destaca o papel central do gestor escolar, o motivador dessa transformação.

Assim, entendemos sociedade, escola e comunidade escolar como local onde as relações sociais estabelecem entre si um processo de alimentação e realimentação de valores, de condutas e de saberes que se alinham a uma norma de convivência e de preparação para o mundo do trabalho e que, ao mesmo tempo, a sociedade em sendo estratificada e heterogênea, os valores a serem adquiridos nessa comunidade são aqueles que reproduzem as necessidades das classes dominantes (RIBEIRO, 2012). Então, podemos afirmar que o modelo de convivência social que a escola quer formar despreza as contradições sociais, ao eleger somente uma em detrimento das demais, apaga em seu cotidiano a diversidade que está presente no contexto histórico e social da comunidade local, como salienta Ribeiro (2012, p. 85) ao expor os preceitos de Althusser (1978):

[...] o sistema escolar encarrega-se em reproduzir relações de exploração, reforçando uma crise sem precedentes, com um discurso oculto, que subjuga seus agentes por tempo significativo e no caso, na escola, obrigatório, inculcando aspectos reprodutores das forças de exploração; com enfoque crítico reprodutivista, o autor determina o papel da educação por ações de base econômica, que estão fora do contexto da própria educação, demonstrando nestas perspectivas a interpelação dos indivíduos.

Com efeito, embora o universo discursivo predominante seja o da reprodução do *status quo*, é necessário outro ponto de partida, qual seja, o de uma visão que uma comunidade escolar é espaço para convivência de diferentes sujeitos, portanto, heterogênea por princípio. Essas diferenças devem ser deslocadas para o centro da convivência escolar para que se possa efetivar sujeitos engajados na construção do conhecimento escolar, na formação de valores éticos de cidadania, na preparação para o mundo do trabalho e na formação do espírito crítico. Essas subjetividades presentes nos alunos, gestores, funcionários, professores e família constroem uma cultura escolar que lhe é própria, não podendo ser mera reprodutora dos valores sociais de uma elite que simplesmente visa ao futuro trabalhador-consumidor:

A escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante.

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com explorados e de exploradores com explorados (ALTHUSER, 1975, p. 66 *apud* SAVIANI, 1983, p. 27).

É no espaço escolar que as relações de experiências vivenciadas devem ser preservadas e valorizadas; que a consciência de que a escola possui a sua cultura escolar, o que elimina a entrada em suas dependências de valores que não lhe dizem respeito. Nas palavras de Silva (2006, p. 202)

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o

sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

E ao se integrar comunidade escolar à cultura presente nas intersubjetividades que estão na escola, ressaltamos a tentativa de superar as marcas ideológicas de dominação e introduzir um novo paradigma: promover o vínculo entre os atores presentes para a construção de uma efetiva comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos concluir que, embora a gestão democrática esteja na base da legislação educacional, esta não está consubstanciada na realidade escolar, porque o espírito democrático é construído no universo real das relações sociais. Como afirma Vásques (*apud* SAVIANI 1983, p. 76), a gestão democrática “tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação”. Ratificá-la em documentos de natureza burocrática só auxilia o seu empobrecimento e a banaliza, haja vista a prática social escolar ser centralizada na figura do diretor em relações hierárquicas de poder e transmissão de saberes necessários à reprodução do sistema que não permite a emancipação de seus alunos. Assim, podemos entender e aproximar a centralização de poder do gestor, neste contexto, com a ideia de Libâneo (2012, p. 445), aproximando essa forma de gestão a uma concepção técnico-científica:

A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem participação de professores, especialistas alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo.

Pensamos então que a escola, agindo de forma mais democrática e possibilitando maior entrosamento e participação entre gestores e professores, deva atuar numa concepção sociocrítica, na qual

[...] a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos

membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. A abordagem sociocrítica da escola desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 445).

Então, em nosso entendimento, torna-se evidente a necessidade de compreender que a escola é portadora de uma cultura real, com intersubjetividades reais em uma diversidade dinâmica, na qual o espírito democrático é construído cotidianamente e conduz à formação de uma comunidade de aprendizagem efetiva, voltada à construção coletiva do saber. É a partir daí que a efetiva participação de agrupamentos democráticos pode ser expressa em sua razão democrática e não por pura obrigação estatutária.

Dessa forma, como a escola é portadora de uma cultura real, a EF também tem que se firmar, conjuntamente com a escola, como uma portadora de cultura: corporal e do movimento humano. Então, compreender os anseios, dificuldades, facilidades e outras formas de expressão do movimento, como as brincadeiras, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e tudo aquilo que o corpo transmite e agrega, deve ser conversado numa mão dupla entre a escola e a EF, entre o gestor e o professor de EF.

O gestor, em suas funções organizacionais, e o professor de EF, muitas vezes, não conseguem remeter a cultura local aos objetivos da disciplina. É preciso observar a realidade escolar para que haja transformações. A gestão, ratificada em documentos de ordem burocrática, e somente nestes, empobrece todo o contexto do aprendizado, transformando os conteúdos aplicados em mera reprodução de saberes, muitas vezes, sem sentido lógico ou prático aos alunos que deles se apropriam e, nesse contexto, empobrecendo também as aulas de EF e seus atores diretos – os alunos.

4.2 Perfil do Gestor Escolar

A direção da escola está dentro de um processo organizacional, porém que se difere de outros processos direcionais. Libâneo (2012) afirma que a direção escolar vai além da mobilização de pessoas na realização de atividades, pois requer intencionalidade, rumos educativos, tomadas de decisões e posições, ante objetivos escolares, sociais e políticos. É importante ressaltar que a escola influi significativamente na formação da personalidade humana, devendo existir então, por parte da escola e do gestor, presente nessas ações educativas, a intencionalidade na resolução de fazer algo que tenha significado para nós. A responsabilidade do gestor

escolar, diante da gestão democrática e participativa, enquanto figura motivadora, está imbuída de espírito aglutinador dos sujeitos da comunidade escolar. Para Lück (2004, p. 32):

É do gestor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa sobre todos os setores pessoais da escola).

Em documentos oficiais dos Sistemas de Ensino, buscamos localizar o perfil profissional do gestor educacional frente a essa “nova” perspectiva de gestão e encontramos um conjunto de características que pode ser sintetizado no Documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013). Esse documento delimita no contexto escolar o perfil, as competências e habilidades dos profissionais da Educação, entre as quais as do gestor escolar, chamado pelo termo diretor escolar, quanto ao seu perfil profissional:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços, das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promova a aprendizagem significativa à formação do aluno: pessoal, social e para o mundo do trabalho (SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SE 52, 2013, p. 34).

No que concerne às suas competências e habilidades, o documento estabelece cinco competências e, a elas, ligam-se habilidades decorrentes de cada uma que, por sua vez, pode ser identificada por um tipo de gestão que o profissional deve dominar:

Quadro 1 - Síntese Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES GERENCIAIS
Compreender as políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação.	Gestão Administrativa, Gestão de Recursos e Gestão de Resultados.
Compreender o papel do Diretor de Escola na estrutura da SEE.	Gestão Administrativa e Gestão Pedagógica.
Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática.	Gestão de Pessoas, Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados.
Conhecer os componentes da organização do ensino e da legislação.	Gestão Administrativa e Gestão de Recursos.
Compreender a importância da construção coletiva da proposta pedagógica da escola, com base na gestão participativa/democrática.	Gestão de Pessoas, Gestão Pedagógica e Gestão de Resultados.

Fonte: Elaboração do autor (2017)

Assim, o estabelecimento do perfil profissional do gestor escolar atinge um grau de complexidade e atribuições que só poderão ser postas em prática, se houver uma compreensão da dimensão do todo em espírito de colaboração, liderança, delegação de atividades e responsabilidades, permanente relação dialógica com os seus interlocutores: professores, educadores, coordenadores, alunos e comunidade externa.

Em relação às atribuições, cabe ao gestor fazer a interlocução com o professor de EF escolar, buscando compreender todo o processo pedagógico. Esse domínio de conhecimento da EF, tomando por base a cultura local e a necessidade de relacioná-los aos saberes/conteúdos gerais, pode tornar mais eficaz/eficiente o papel da gestão no sentido de orientar e garantir a construção de um planejamento adequado. Quanto às atribuições do professor de EF, acreditamos que cabe a ele explicitar seu trabalho e colocar o gestor a par de suas intenções e objetivos, na busca de aulas que ofereçam entendimento das concepções da área e aprendizado de fato do conteúdo proposto. É neste sentido que, considerando o grau de complexidade do trabalho do gestor, que se faz necessário refletir sobre o seu lugar no espaço da Administração Pública. Com efeito, os profissionais da educação são concursados, agentes públicos e, como tal, têm um conjunto de normas e comportamentos ligados aos princípios constitucionais da Administração Pública, constantes no art. 37 da Constituição Federal (CF): legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 2016).

Além desses, há um segundo conjunto de princípios que deve ser apreendido quanto à clareza e ao grau de comprometimento com o interesse coletivo¹²:

Princípio do Interesse Público	Supremacia do interesse público sobre o interesse privado.
Princípio da Finalidade	É dever de o administrador público buscar os resultados mais eficazes. Tais resultados devem estar ligados às aspirações do interesse do público.
Princípio da Igualdade	O art. 5º da CF, prevê que todos têm direitos iguais sem qualquer distinção. Ele não pode distinguir as situações.
Princípio da Lealdade e boa-fé	O princípio da legalidade e boa-fé resume-se que o administrador não deve agir com malícia ou de forma astuciosa para confundir ou atrapalhar o cidadão no exercício de seus direitos.
Princípio da Motivação	Para todas as ações dos servidores públicos, deve existir uma explicação, um fundamento de base e direito.
Princípios da Razoabilidade e da Proporcionalidade	O princípio da razoabilidade tem o objetivo de proibir o excesso ou abusivo.

De posse desses princípios, podemos construir um escopo de caráter ético nas relações profissionais e interpessoais em uma comunidade escolar. Certo é, também, que os agentes públicos vinculados à Educação, além de serem agentes da Administração Pública, exercem papel fundamental de interesse social na formação de futuros cidadãos.

Diante disso, o processo de construção de uma gestão democrática e participativa, constituída de um corpo ético comum e atuante é de fundamental importância para o exercício de atuação profissional em permanente diálogo com a realidade do seu entorno. Podemos considerar que a construção de um código de ética no ambiente escolar em uma gestão democrática seja fruto da construção coletiva dessa comunidade, baseada nos princípios teóricos da Administração Pública, em suas especificidades de atuação diante do interesse público da própria Educação. Portanto, a ética aqui é entendida como uma práxis (relação dialética entre a teoria e prática).

¹² Adaptado de **Ética na Administração Pública**: algumas considerações. Disponível em: < http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=95384/5> . Acesso em: 02/10/2017.

Dessa forma,

[...] há que se destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomada as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada (LIBÂNEO, 2012, p. 454).

Nesse aspecto, podemos considerar que na gestão democrática e participativa o seu código de ética é decorrente de um contrato social, baseado em princípios da Administração Pública, amplamente discutidos e acordados com seus profissionais, alunos, pais e responsáveis, cabendo a todos a responsabilidade de se manifestarem em um *ethos* justo e bom.

4.3 A Superação das Relações de Poder na Gestão Democrática

Foucault (*apud* CRISTINO; KRUG 2011, p. 6) afirma que

a sociedade disciplinar originou-se no final do século XIX, exercendo o poder através da verticalização da vigilância, cujo objetivo era enfraquecer as relações laterais (de resistência), e fortalecer as relações de docilidade do poder.

Por essa visão, a escola, como instituição social, assume os mesmos comportamentos nas relações fortemente horizontalizadas, hierárquicas, nas quais o diretor está acima e alunos e funcionários na base da obediência, em uma dimensão maior no universo educacional. Prada (2008 *apud* CRISTINO; KRUG, 2011, p. 6) desenvolve a transmissão de poder:

quando aplicada à escola, percebe-se que há um secretário de educação que controla delegados de ensino, cada um dos quais controla supervisores, os quais controlam diretores, que controlam professores, a quem cabe o controle dos alunos, através dos quais, a vigilância se derrama para as famílias.

O que observamos nas escolas é uma postura de controle por parte dos gestores. É solicitado ao professor que entregue um planejamento anual, com objetivos gerais, objetivos específicos e conteúdos distribuídos por bimestres ou trimestres; conteúdos esses divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais, além de relação de materiais necessários para a realização das aulas — se serão aulas “teóricas ou práticas”,

etc. Além disso, os professores devem acrescentar eventos anuais que julguem pertencer à área de EF escolar, como datas comemorativas e festas tradicionais da cultura popular. Também outras atribuições são “anexadas” aos conteúdos das aulas, como “intermediar ou colaborar” no aprendizado das demais disciplinas da escola. E, assim, somam-se diversos objetivos a serem trabalhados nas aulas, reforçando a confusão e o entendimento do que cabe à disciplina EF. O professor de EF possui autonomia, mas o gestor deve fiscalizar e orientar suas intenções e ações para que as propostas curriculares oferecidas pelas aulas de EF sejam cumpridas e adequadas para a realidade da escola em questão.

Devemos acrescentar que a postura privilegiada de liderança do gestor escolar assume papel fundamental na concretização efetiva de mudanças de mentalidade, ou seja, é necessário que esta tenha início com o próprio gestor para motivar o processo. Toda uma nova orientação, ainda pouco vivenciada na realidade escolar, só terá garantia de se perpetuar, se houver também políticas educacionais que a valorizem e a reconheçam. No entanto, para que haja efetivação dessa transformação, o gestor precisa não apenas mudar sua mentalidade como também mudar seus paradigmas com relação ao entendimento das aulas de EF escolar.

Acreditamos, portanto, que o gestor escolar, deve primeiramente entender o que propõe a EF escolar como área de conhecimento e, por meio do diálogo e de análises junto aos professores desta disciplina, promover mudanças que sejam boas para a escola, para os alunos e para a comunidade. Para que a mudança de mentalidade dos alunos e da comunidade, em relação à compreensão sobre “o que é” a EF, se concretize, é necessário, antes, uma transformação de mentalidades por parte dos professores de EF e gestores.

4.4 Gestão Escolar e os Profissionais da Educação Física

Diante das reflexões, anteriormente colocadas, sobre o deslocamento em relações horizontalizadas dos diversos atores que compõem a comunidade escolar pela construção de uma comunidade de aprendizagem, e sobre todo o movimento social que historicamente se construiu a partir da redemocratização do Brasil nos anos 80, no que se refere à educação pública e à centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, colocamos o lugar particular dos profissionais de Educação Física frente a essas transformações.

Essa práxis fica estabelecida na Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004:

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

No que se refere às instâncias democráticas de organização da comunidade escolar, a participação ativa, não burocrática, dos professores revela a qualidade e ampliação dos debates sobre o que se quer com a educação formal, vinculada à realidade presente e imediata desta comunidade. A contribuição do professor de EF liga-se, sobretudo, ao diálogo imediato estabelecido com os alunos e reconhecido pelas famílias, assim como à sua empatia quase unânime na comunidade escolar, marca profissional muito apreciada que pode gerar uma dinamicidade orgânica em Associações de Pais e Mestres e em Conselhos Escolares.

Quanto à facilidade que este profissional tem em estabelecer relações intersubjetivas privilegiadas, Noronha e Teixeira (2015, p. 82) consideram:

[...] competências e habilidades comuns aos professores e profissionais da área, como a liderança, o empreendedorismo, a capacidade de escuta, de desenvolver redes de relacionamentos que chegam às famílias e às comunidades atendidas pelas escolas, mediada pela vivência da corporalidade, de afetos e sentimentos.

O professor de EF, quase sempre, é o mais aguardado e querido pelos alunos, pois suas aulas quebram rotinas pré-estabelecidas pelo dia a dia escolar, como sair de posições sentadas e estáticas em carteiras, em filas e em silêncio. As aulas de EF proporcionam movimento, deslocamento, conversas, risos, descontração e, acima de tudo, aprendizado. Caberia, então, ao professor, elaborar um planejamento participativo com os alunos e com a comunidade, reforçando seu lugar e sua postura como um importante agente no processo de ensino aprendizagem, observando as reais necessidades de aprendizado em relação à sua área de conhecimento e ao que se traduz

como anseio cultural da comunidade atendida nesse contexto. Isto tudo, sem perder de vista o papel inegável da escola.

Porém, esse lugar particular dentro da escola e das aulas de EF é definido por uma concepção pedagógica teórica e prática desses profissionais que se constituíram por meio de uma tradição alienada e autoexcludente frente aos processos de debates internos da escola. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de que:

[...] muitos profissionais aliados à história da Educação Física desenvolvem uma prática pedagógica alienada de aspectos pedagógicos, didáticos, não incentivando a autonomia e a reflexão crítica dos alunos, e se distanciam das demais funções que lhe competem na instituição escolar. Por vezes, são excluídos pelos colegas, por outras, eles mesmo se excluem e reforçam a dicotomia já bastante incidente entre as outras disciplinas da escola e a Educação Física (CRISTINO *et al.*, 2008, p. 129).

No entanto, tal postura tem sido reavaliada, sobretudo, a partir do caráter curricular que a própria disciplina tem no interior do Ensino Básico e o que tem a oferecer para a formação global da criança e do adolescente, que se estende ao universo juvenil, no Ensino Médio. Há uma ruptura de entendimento e a EF passa a ser vista como

a área que lida com as práticas corporais presentes nos contextos culturais (Coletivo de Autores, 1992) ao longo dos segmentos de ensino. Definir quais os conhecimentos relativos aos esportes, às ginásticas, às danças, às lutas e aos jogos e brincadeiras devem estar presentes, em que segmento e mais especificamente em que ano, tem demandado muito esforço dos professores (NORONHA, TEIXEIRA, 2015, p. 72).

Diante desse aspecto e ampliando-o para a gestão democrática, constatamos que a participação dos professores de EF já está garantida desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, título IV, Da Organização da Educação Nacional:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, seguindo as orientações do documento legal, todos os profissionais docentes são coautores na construção coletiva da escola. Segundo Noronha e Teixeira (2015, p. 84), o professor de Educação Física assume uma responsabilidade até então inexistente:

Com a LDB de 1996, além desta mudança de *status* que gerou a necessidade de reorganização didático-pedagógica e curricular, os professores passaram a ter também outras tarefas relacionadas com a gestão democrática das escolas. Os diferentes campos de atuação dos professores e profissionais de Educação Física cresceram e se tornaram muito complexos nas últimas décadas, demandando uma maior qualificação técnica relacionada ao ensino ou treinamento das práticas corporais objeto da área, mas também exigiram o desenvolvimento de novas competências relacionadas com a gestão e avaliação destas atividades.

Acreditamos, portanto, que os gestores e os professores de EF escolar deveriam se aproximar, trocar informações, se fazer entender. Não parece suficiente a presença de professores de EF com grande competência intelectual, técnica e pedagógica. É necessário que estes consigam estabelecer um diálogo profícuo com a gestão, além de saber como sistematizar seus conhecimentos ou aproximá-los dos gestores. Da mesma forma, gestores competentes não são aqueles que somente desenvolvem trabalhos burocráticos em seus gabinetes, salas e escritórios sem a aproximação com a “quadra”. A ação deve ser um movimento constante de ir e vir, de informações e saberes, trocas e intenções.

Isso pode se dar em diferentes níveis de participação docente, como por meio da aproximação e a construção conjunta do PPP da escola, de reuniões de planejamento, de reuniões de avaliação de aprendizagem, da participação no Conselho de Classe e em atividades de reestruturação da escola com as famílias e com a comunidade. Além disso, como já se viu, em instâncias de organização democrática da Escola, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola.

Nesse aspecto, o planejamento escolar e a construção de um plano de ação coletivo incidem diretamente na formulação do próprio plano de aula do professor, que se reflete nas escolhas pedagógicas, quer no nível de conteúdo, quer no nível de estratégias pedagógicas uniformes e harmoniosas de todo o corpo docente. O profissional de EF, nesse sentido, é atuante e isso será manifestado em sua práxis pedagógica e no seu cotidiano escolar.

Se a sistematização de conhecimentos da área da EF escolar se apresenta como um grande desafio para o professor especializado, imaginemos, então, para os gestores escolares que não possuem formação na área. Se colocar em prática uma diversidade de práticas corporais coerentemente relacionadas aos contextos culturais, aos aspectos sociais, políticos, éticos, torna-se árdua tarefa para os professores que teoricamente receberam formação para isso, o que dizer da ação de gestores para os quais a compreensão da EF se dá por meio da observação das aulas, da leitura de documentos e análises pontuais de planejamentos elaborados de diversas formas e muitas vezes apenas seguindo protocolos pré-estabelecidos? Assim, acreditamos que a integração entre os profissionais de outras áreas (gestores) com os professores de EF escolar seria, ao menos teoricamente, o caminho da sua inserção nas tomadas de decisões com vistas à formação integral dos seus alunos e a constante melhoria das aulas oferecidas, com sentido e clareza de ideias.

5. A COMPREENSÃO DOS GESTORES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos (gestores) selecionados. Partindo das reflexões e referências bibliográficas até aqui apresentadas, buscamos traçar um perfil dos gestores entrevistados e analisar a forma como estes compreendem o papel da gestão, o entendimento que eles possuem sobre a disciplina de EF na escola e o que, de fato, segundo eles, representa esta disciplina no âmbito escolar. Neste sentido, acreditamos que, para compreender melhor a importância da EF na escola, devemos refletir criticamente sobre a sua prática e o entendimento das propostas pedagógicas na ligação com essa prática. Mais do que isso, é preciso, como afirmam Betti e Zuliani (2002), estreitar cada vez mais “as relações entre a teoria e a prática a fim de inovar pedagogicamente”.

Foram entrevistadas três gestoras (diretoras de unidades escolares), pertencentes à diretoria de ensino da cidade Campinas/SP. São elas: Sueli, Camila e Marlene¹³. De acordo com os critérios de inclusão descritos na metodologia desta pesquisa, todas as diretoras selecionadas para as entrevistas estão no cargo de gestão há mais de três anos e não possuem formação específica em EF. Todas elas atuam como gestoras em escolas de Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano – da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas em momentos distintos, respeitando a privacidade e resguardando todos os direitos dos sujeitos da pesquisa. Procuramos relacionar as opiniões das professoras, entre si, quando estas se aproximavam ou, ao contrário, quando eram discordantes.

Por entendermos que as análises sobre o que pensam as gestoras entrevistadas não podem ser desvinculadas do contexto no qual atuam e no qual foram formadas, iniciamos este tópico fazendo um breve relato sobre o perfil de cada uma delas. As perguntas que nos possibilitaram traçar o perfil das professoras foram as seguintes: **1. Nome, idade, gênero. 2. Formação básica (local e tempo). 3. Tempo de atuação profissional. 4. Tempo de atuação como gestor. 5. Como você se interessou pela trajetória da gestão escolar?**

Sueli tem 70 anos, possui formação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), na qual foi graduada em 1970. Trabalha há 50

¹³ De acordo com as exigências éticas, todos os nomes aqui utilizados são fictícios. Os nomes das escolas também não foram citados para que não houvesse a identificação das pessoas envolvidas.

anos na educação, sendo 20 deles como professora especialista e 30 como diretora. Ela relata que depois de 20 anos na sala de aula cansou de ser professora e, por isso, assumiu o cargo de vice-diretora. Segundo ela, o cargo não gerou satisfação e, por esse motivo, prestou concurso para o cargo de direção (já tinha feito a graduação em Pedagogia) e foi aprovada.

A diretora Camila tem 49 anos, possui formação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Amparo (FIA) e especialização pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além de especialização em Psicopedagogia. Trabalha há 28 anos na educação, sendo 19 deles como professora e 9 como gestora (na direção escolar). A diretora relata que assumiu a gestão por considerar “interessante” e acreditar que assim poderia atuar mais diretamente na formação dos indivíduos, na escola e com as famílias. Ela comenta, não muito satisfeita, mas em tom de brincadeira, que “a parte administrativa vem no pacote”.

A diretora Marlene tem 64 anos, é formada em Pedagogia pela Associação Sul Mineira de Educação e Cultura (ASMEC - Ouro Fino/MG) há 30 anos e possui, ainda, formação em Educação Artística pela Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS/SP) há 26 anos. Já trabalha como gestora há 26 anos (direção escolar), mas quando assumiu o cargo pela primeira vez, foi, segundo ela, “por ocasião”, já que estava faltando uma diretora na mesma unidade escolar onde ela trabalhava e, como tinha formação para assumir o cargo, foi convidada. Marlene afirma que ser diretora não era seu objetivo, pois “gostava mesmo da sala de aula, do lidar direto com o aluno”. Ela afirma: “Mas ao surgir a oportunidade, quis saber como era e fui ficando, até hoje”.

Compreendemos que das três gestoras, duas possuem formação acadêmica em outras áreas (Matemática e Educação Artística) e, em comum, a graduação em Pedagogia. Ao analisarmos os dados das entrevistas, consideramos que a gestora Sueli, quase se aposentando compulsoriamente, traz referências de cansaço e desânimo em seu discurso; já a diretora Camila transpareceu positividade e ainda vigor nas respostas, acreditando no sistema educacional e nos professores de EF e; Marlene demonstra certo entusiasmo, porém, fornece algumas respostas pouco confusas a respeito dos temas tratados nas perguntas.

5.1 O papel do gestor

Após entender um pouco o perfil profissional das entrevistadas, questionamos sobre o que entendiam ser o papel do gestor. Sueli nos conta que é um papel difícil, mas não chega a aprofundar e tampouco esclarecer qual seria esse papel. Diz que tem muita “atribulação” e que a parte pedagógica fica em último plano, pois o gestor não tem tempo de ir até a sala de aula. Para ela, o gestor hoje tem que trabalhar com tecnologias, tem que trabalhar com relacionamentos humanos, tornando o cargo de gestor muito complicado. Ainda completa dizendo que o gestor assume partes financeiras da escola e não consegue dar conta do pedagógico, o que seria realmente o mais importante. Percebemos o tom de cansaço em suas afirmações. No discurso de Sueli, tudo parece ser tratado com um olhar negativo e num tom de reclamação. Ela reclama que não tem tempo e que não consegue dar conta das reais necessidades. Fica sempre mais no discurso “do que falta” e não “do que faz”, ou poderia fazer. Parece que já viu tanta coisa que não se importa mais, trabalha com uma visão desacreditada da educação, na qual o gestor não dá conta do seu cargo por assumir outras funções, mas que em nosso entendimento são inerentes à profissão como participante do processo diretivo educacional, ainda que esse não seja definido ou esclarecido pela entrevistada. O fato de ser a mais velha delas pode explicar esta descrença e desânimo em relação à Educação, mas é claro que a idade e o tempo de trabalho não são justificativas para o não investimento nesta fase final da carreira.

A fala da diretora Camila, apesar de mais positiva e menos desanimada, vai ao encontro do que relata Sueli quando esta afirma que:

O gestor tem que fazer tudo. Ele tem que ser professor também, né? Ter o olhar de fora da sala de aula, ter o olhar de dentro pra fora da escola, de fora para dentro, ele tem que auxiliar a família, tem que fazer as parcerias e sem contar a parte burocrática que hoje leva muito tempo, né? A gente além de ser o educador, você tem que ser o contador da escola, né? Envolve a questão financeira pública, então você tem que auxiliar tudo isso (DIRETORA CAMILA).

Compreendemos que a diretora Camila também se sente pressionada pela quantidade de “funções”, decorrentes da gestão, sejam pedagógicas e/ou burocráticas, passando-nos a impressão de que as competências pedagógicas ficam a desejar, ainda que entendamos que ela busca, por meio de “parcerias” maior abrangência da atuação da escola numa relação com toda a comunidade escolar – alunos, professores, direção

país e sociedade, como uma tomada de consciência de um modelo de gestão que engloba todo um contexto educacional maior.

Camila relata certa preocupação com a limitação de sua atuação frente aos novos desafios que a educação e a modernidade apresentam, mas afirma que está tentando atuar dentro desse novo modelo de gestão. A compreensão de Camila vai ao encontro do que pensa Luck (2013, p. 30), quando esta afirma que: “emerge, portanto, dessa conscientização, um novo paradigma, que procura superar tais limitações, na busca de uma atuação mais efetiva”.

A resposta de Camila, sobre o papel do gestor e as mudanças nos paradigmas da educação e a busca por novas tendências, não parece deslocada em relação às encontradas na literatura sobre a área. As mudanças constantes nos modelos de gestão são tendências dos dias atuais na escola:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento. Tais movimentos partem do pressuposto que qualquer dificuldade específica é, em si, global por afetar e dizer respeito, direta ou indiretamente, a todas as pessoas, e por estar interligada a todos os aspectos de uma realidade (LUCK, 2013, p. 31-32).

Na sequência, a resposta da gestora Marlene vem confirmar o que encontramos nas das outras entrevistadas, com relação ao papel do gestor, ainda que fale muito dela mesma. Ela descreve o papel na gestão pública como “ficar apagando fogo o tempo inteiro”. Seu foco inicial, após sua graduação, não era a gestão, nos parecendo que assumiu inicialmente esta posição sem ter a intenção ou a motivação para tal cargo. Diz que a gestão, hoje em dia, mudou bastante, que para ela está difícil acompanhar essa mudança. Afirma que a tecnologia vem auxiliar nesse propósito, tornando mais ágil e facilitando a atuação do gestor, mas existem muitas atribuições e competências neste cargo, não conseguindo muitas vezes “focar” e dar continuidade aos desafios enfrentados.

Sabe, a gente não consegue dar uma continuidade, o tempo inteiro você está aqui, ali, lá. A administração escolar é muito dinâmica, tem que gostar bastante, gostar de relacionamento, administrar tudo isso. Seu sucesso vai depender da sua organização nesses enfrentamentos, hoje a escola estadual está muito carente de pessoas pra trabalhar, a gente quer fazer mais, porém fica limitado (DIRETORA MARLENE).

Marlene ainda diz que se sente praticamente sozinha, mas “sempre tem a ganhar”, que adquire muita experiência com os desafios e que os vence, que “está ganhando sempre”. Ainda que a gestora pareça acreditar que tem sucesso em sua atuação, parece existir desconhecimento ou também cansaço sobre o papel dos gestores nas respostas acima.

Diante destas questões, percebemos que mesmo mantendo posturas distintas, as três gestoras apontam para as dificuldades e limitações do trabalho de forma muito semelhante. Termos como “difícil”, “sobra pouco tempo para questões pedagógicas”, “dificuldade com a tecnologia”, “ter que cuidar da gestão financeira”, parecem definir a compreensão das entrevistadas sobre o papel da gestão. Percebemos expressões que demonstram certo “incômodo” com relação à modernidade e às possibilidades de auxílio com as tecnologias de informação, o que nos indica, possivelmente, a falta de preparo, investimento e capacitação na utilização dos recursos tecnológicos presentes no cotidiano (e talvez um profissional específico nessa área e presente na escola para dar suporte aos gestores). Esta questão, somada às dificuldades encontradas em “assumir partes burocráticas e financeiras da escola”, deixa claro que o sistema é precário, uma vez que o gestor precisa ser o “faz-tudo” da escola e dar conta de trabalhos que poderiam e deveriam ser realizados por uma equipe de assistência. Ainda que esta precariedade já fosse um tanto óbvia, nossos dados comprovam que, no cotidiano escolar, as questões pedagógicas acabam ficando em último plano no trabalho do gestor, que não consegue, por conta das inúmeras demandas, cumprir seu real objetivo.

A gestão envolve competências e saberes diversos, com procedimentos e atitudes diversificadas na composição de suas necessidades frente ao cargo. Para Libâneo (2012, p. 438) “a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. O autor continua ainda considerando que “por meio da direção, princípio e atributo da gestão, é canalizado o trabalho conjunto de pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2012, p. 438).

Assim, as entrevistadas evidenciam inúmeras dificuldades, uma vez que o cargo de gestão exige muita dedicação e competências em diversas áreas – pedagógicas, administrativas, tecnológicas. Tudo isso não permite ao gestor dar conta da realidade presente em seu dia a dia e nem encontrar tempo para delinear estratégias de superação

dos problemas, parecendo que ele está sempre a “correr atrás” do que falta, deixando lacunas na sua atuação pedagógica.

5.2 Como o gestor entende o Projeto Político Pedagógico?

Nesta questão, obtivemos respostas que, apesar de relevantes, demonstram visões bem divergentes entre as professoras. Sueli afirma que o PPP é mais um “adendo” e em sua opinião ele “não serve para nada”. Ela conta que o grupo que forma o Conselho de sua Escola se reúne e simplesmente aprova o documento. Sueli afirma, ainda, que:

O PPP fica guardado, ninguém participa e ninguém cobra, nem os pais (que conta não entenderem) nem a sociedade. São questões prontas enviadas pelo Governo do Estado – via Secretaria da Educação – é completado, aprovado, escrito, porém não cumprido (DIRETORA SUELI).

Já para a diretora Camila, o PPP é a “identidade da escola”. Assim como Sueli, ela relata que o PPP vem pronto do Governo do Estado, mas, demonstrando uma visão mais otimista, ela fala sobre as brechas de autonomia que a escola possui na elaboração do projeto. Para Camila parece fundamental a possibilidade que ela e sua equipe possuem de acrescentar e modificar algumas partes do PPP. Segundo a professora vem, sim, um modelo, mas “eles vão acrescentando”. Se, para Sueli o PPP é considerado mera formalidade e fica na gaveta, sem uso, para Camila parece ser fundamental no funcionamento da escola. Ela afirma que o PPP é o ponto de partida de todo o projeto que será realizado na escola. Todas as melhorias que se pretende, bem como os objetivos que se quer atingir partem do PPP, que envolve toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários e pais. Nossa pesquisa não permitiu (e nem era esse nosso objetivo) verificar se isto de fato acontecia na escola de Camila. Sabemos dos limites de uma pesquisa feita por meio de entrevistas, mas ainda que a professora esteja narrando coisas diferentes da realidade prática, sua forma de falar sobre o PPP revela importância sobre sua compreensão da escola e seu funcionamento.

Se você não tiver um PPP bem formulado, bem formado com a participação de todos, a escola fica meio que sem norte, sem caminho. Ele é construído com a junção de todos. Normalmente ele é feito lá no planejamento, junto com os professores e a gente vai fazendo adendos, né? Ele já vem pronto, ele foi feito, [...], novamente o ano passado, mais a gente vai fazendo adendos (DIRETORA CAMILA).

Se para Sueli o PPP é “inútil” e para Camila é considerado como identidade da escola, a professora Marlene parece compreendê-lo de uma forma mais positiva do que a primeira, porém menos “idealista” do que a segunda. Para ela o PPP é um norte que se tem para seguir, mas assume que é um documento que nem sempre “se concretiza”. Também afirma que vem de um modelo padronizado do Governo do Estado, como um “esqueleto” ao qual a escola vai “colocando dentro de uma matriz”.

Ele (PPP) é atuante em partes. Atuante que eu falo assim, tá ali sempre mexendo com ele e tal. Não é muito por aí, porque, como eu já disse a escola muda muito. Tudo bem que ele também tem essa abertura, o PPP, para que você. Ele é maleável, né? Você muda a todo momento, como você vê. Mas é um instrumento necessário, né, um documento mesmo que nós temos e que eu acho que sem ele fica meio complicado a gente não ter. Dá uma sequência né? Um norte, a gente é... é... eu vejo ele como algo importante (DIRETORA MARLENE).

Partindo das respostas acima, podemos discorrer então sobre a compreensão (ou não compreensão) do PPP pelas gestoras. Para a diretora Sueli de nada serve o documento, que fica “engavetado”. Segundo ela, sequer existe algum tipo de cobrança quanto ao seu uso e à sua funcionalidade); já Camila afirma que o PPP é de suma importância, pois é a identidade da escola; Marlene também afirma a importância do documento, mas não temos dados para analisar o porquê de sua afirmação. Neste sentido, por mais distintas que pareçam as compreensões das professoras sobre o PPP, constatamos que este parece realmente um documento de “gaveta”. Não há preparo para um entendimento e aplicabilidade junto aos alunos, professores, pais e comunidades. O PPP, que deveria compreender propostas e ações concretas para o dia a dia escolar, cumprindo seu papel político e pedagógico, fica esvaziado de sentido. No aspecto político, esse projeto deveria considerar a escola como formadora de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, de forma coletiva e com perspectivas de mudanças para melhor; e, no pedagógico, conduzir e orientar as propostas e atividades escolares que garantiriam subsídios necessários ao processo de ensino e aprendizagem. O que mais se destacou nos relatos das três entrevistadas foi o fato de exaltarem que o PPP parte de um modelo pronto do Governo do Estado, em que são feitos ajustes e acréscimos. Nenhuma delas, no entanto, explica quais acréscimos ou mudanças são feitas. Segundo Libâneo (2012, p. 487):

O projeto pedagógico-curricular considera o já instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola e

outros), mas tem também algo de instituinte. O grupo de profissionais da escola pode criar, reinventar a instituição, os objetivos e as metas mais compatíveis com os interesses dela e da comunidade.

A característica instituinte do projeto significa que ele institui, estabelecem cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modo de agir, formas de ação, estruturas, hábitos e valores. Significa, também, que a cada período do ano letivo é avaliado para que se tomem novas decisões, se retome o rumo, se corrijam desvios. Todo projeto é, portanto, inconcluso, porque as escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, por sua intencionalidade, pela interligação com o que acontece em seu exterior (na comunidade, no país, no mundo), o que leva a concluir que elas não são iguais. As organizações são, pois, construídas e reconstruídas socialmente.

O PPP, em nossa compreensão, é um documento que dá permissão às comunidades escolares para elaborarem sua proposta pedagógica, de acordo com sua necessidade, garantindo assim sua autonomia. O que nos parece, no entanto, é que a escola e os professores não lidam com ele e não há a construção coletiva para melhor funcionamento das questões pedagógicas e técnico-administrativas da escola. Assim, o PPP, que deveria ser espaço de autonomia e criatividade, nos parece engessado, fixo, sem espaço para mobilidade.

É preciso ponderar, no entanto (até para não ficarmos na culpabilização das gestoras), que a estruturação do PPP é toda fornecida pelo Governo do Estado. Isso nos traz a ideia de algo não construído e constituído pelos membros da escola em questão, fugindo das estratégias pedagógicas, às quais deveriam estabelecer mais firmemente um princípio norteador, coletivo, construído por debates, discussões e deliberações na realização de um documento que reflita os anseios coletivos. Ao entendermos que as escolas estão localizadas em diferentes locais com referências sociais distintas, os PPPs também podem e devem ser diferentes, uma vez que partem de uma análise das necessidades político-pedagógicas de cada comunidade escolar.

5.3 Como as diretoras entendem a gestão democrática

Ao serem questionadas sobre o modo como entendem a gestão democrática, as diretoras opinaram, mas não conseguem, de fato, demonstrar um entendimento ou coerência sobre o tema. Para a diretora Sueli, a gestão democrática “é uma falácia”. Em suas palavras, afirma que “não vê e não existe, onde quem falar está mentindo”. Ela acredita que a democracia só é possível numa sociedade em que todos sejam escolarizados e reafirma que, no Brasil, não é este o caso. No mesmo tom de “cansaço”,

afirma que tenta construir uma gestão democrática, mas percebe que a maioria das pessoas (pais) que participam é, em suas palavras, analfabeta e, por isso, é muito difícil que esta democracia aconteça na escola. Para Sueli, gestão democrática é “conversa mole”, pois o que eles têm é um planejamento fictício que permanece guardado (na gaveta) para contentar as autoridades.

Para a diretora Camila, a gestão democrática deve necessariamente partir do “grêmio estudantil”, que é uma instância da escola que possui eleição e que luta pela democracia. Ela conclui que, além do grêmio, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho da Escola (formado pelos pais) também são responsáveis pela gestão democrática. A respeito do modo como os processos de decisão ocorrem, ela afirma que “existem reuniões onde todos dão sua opinião, têm olhares diferentes (pais e professores) e buscam o que pode ser melhor para a escola, porque o primordial é a questão pedagógica, a formação dessa meninada aí”.

A diretora Marlene, numa resposta um pouco confusa, também aponta para a limitação de entendimento sobre gestão democrática:

Então, eu acho que deveria ser um pouquinho mais respeitada, digamos assim, sabe? Porque hoje ela é democrática até a página 2. Depois você fica meio limitada com certas situações, né? Ao pé da letra a democracia é bom, mas a democracia para todos, né? Só que hoje nas escolas eu não vejo muito assim, pelo tempo que eu já tenho, a gente vai vivendo tantas mudanças, né, e quer queira quer não a política influencia bastante. A palavra democracia ela é boa, mas nem todos praticam e quando deixa do lado de praticar, aí ela corta né? Então pra nós aqui, eu vejo assim, que eles querem que nós diretores, nós gestores, sejamos bastante democráticos, só que a resposta disso eu acho que tá difícil, pelas questões sociais, pelos desajustes familiares. Ela vem de encontro com isso, quer queira quer não ela vem, né, mexer com a gestão? (DIRETORA MARLENE).

Avaliamos, pelas respostas acima, que as gestoras não entendem a gestão democrática da mesma forma e possuem ideias diferentes a esse respeito. Ao avaliarmos a questão, compreendemos que a gestão democrática tem como princípio levar em consideração as escolas e suas especificidades, bem como a operacionalização da gestão e a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na responsabilidade pelo projeto da escola (PPP) e na busca de políticas públicas educacionais, estabelecendo o diálogo entre os gestores, profissionais da educação, pais e comunidade na prática da cidadania.

Segundo Libâneo (2012), a gestão democrática parte do pressuposto da participação da sociedade, dos membros integrantes da escola e de pessoas envolvidas nos aspectos educacionais, na busca da formação de cidadãos críticos, participativos e na transformação das relações sociais presentes, pretendendo melhor conhecimento e entendimento dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e de suas relações com a comunidade.

Portanto, podemos afirmar que as diretoras acreditam parcialmente na gestão democrática e, provavelmente, a praticam da mesma forma. Mesmo sendo entendida como a coordenação de atitudes e gestos na melhor participação dos membros que compõem o cenário escolar, Sueli e Marlene praticamente assumem que não fazem uma gestão efetivamente democrática. Uma delas, até mesmo afirma, que não tem como incluir a maioria dos pais por serem “analfabetos”. Se o pressuposto é que apenas dialogando e opinando ativamente se chega à melhor elaboração do PPP, de acordo com os princípios norteadores do ambiente educativo, levando a uma melhor formação dos estudantes das escolas em questão, este diálogo entre os atores escolares parece não fazer parte da gestão destas duas diretoras entrevistadas. Não temos como comprovar se a prática de Camila está respaldada na visão da gestão democrática, mas em sua fala, não parece tão distante assim, como na fala das outras duas.

5.4 A compreensão sobre as disciplinas que compõem o currículo: a questão da Educação Física

Ao questionarmos as diretoras sobre o modo como elas buscam entender sobre as disciplinas que não são aquelas de sua área de formação, especificamente a disciplina de EF, observamos relatos interessantes. No início da entrevista, a diretora Sueli relata sobre sua formação profissional. Diz que participou de muitos cursos em sua trajetória, oferecidos pela Secretaria de Educação, e também outros cursos em sua formação (Pedagogia), além de ser uma pessoa “muito interessada”. Quanto à EF, diz ter um apreço pela área e já ter visto o quanto pode ajudar na escola. A diretora traz como referência professores comprometidos com os quais já trabalhou, o que ela diz não encontrar atualmente. Não fica claro se ela acha que hoje em dia os professores de EF estão piores, de maneira geral (por conta das próprias mudanças de abordagens na área nas últimas décadas) ou se ela tem problemas com os profissionais deste componente nas escolas em que atua, ou atuou, como gestora.

A diretora Sueli diz que “já foi mais interessada” em conhecer as especificidades das outras disciplinas, mas nos passa a impressão que não tem mais o interesse necessário para o entendimento presente nas diversas disciplinas. Com um “cansaço” sempre aparente em seu discurso, ela nos dá a entender que depois destes anos todos não têm mais ânimo de buscar saber sobre as outras áreas. Ao falar sobre esta questão ela cita a EF sem ser perguntada especificamente sobre ela, relatando seu “apreço” pela disciplina. Entendemos que ela pode, de fato, considerar a EF importante, mas não podemos ignorar o fato de que ela pode ter citado a EF porque sabia que estava diante de um pesquisador pertencente à área em questão, já que temos consciência dos limites de uma pesquisa desta forma. No entanto, sabemos que o simples esforço para elaborar uma resposta para a pergunta tendo como foco a EF pode nos fornecer dados importantes para a análise, desvendando sua compreensão sobre a área. Esta questão fica clara, pois ela complementa a resposta dizendo que os professores por ela considerados bons, eram aqueles que auxiliavam as outras professoras em outras disciplinas. É possível entender, neste sentido, que Sueli ainda espera um professor de EF que trabalhe com as abordagens mais próximas daquelas favoráveis à psicomotricidade. Isto pode ser justificado pelo tanto de tempo que se passou desde sua formação (que foi numa época em que esta abordagem era “moda”) e, também, pelo fato de seu desânimo e cansaço impedirem de se atualizar em relação a estas questões.

A diretora Camila relata que procura entender os objetivos e especificidades das diversas áreas por meio da leitura e da fala dos próprios professores durante as reuniões pedagógicas, que, segundo ela, acontecem duas vezes na semana. Não nos parece possível tanto entendimento da área somente pelas reuniões pedagógicas, mesmo porque existem outras áreas de conhecimento participando dessas reuniões com tantos outros problemas e necessidades da escola para serem discutidos. Além do mais, ela não especifica que “leituras” realiza para a compreensão das disciplinas. Ela ainda afirma acompanhar as disciplinas por meio do Plano de Curso Anual e ressalta a importância das aulas dos especialistas serem desenvolvidas em conjunto com a alfabetização. Camila faz questão de frisar que em sua escola o professor de EF participa das reuniões e tem voz ativa. Para ela, a participação efetiva do professor de EF tem muita importância no Conselho da Escola e no Conselho de Classe. Segundo ela, “se o aluno apresenta alguma dificuldade na sala de aula, ele vai refletir lá, né, na expressão física dele, isso é muito importante aqui”.

Já para a diretora Marlene, ela procura estar sempre em contato, mas se aprofundar em outras áreas, segundo ela, “não dá”. Talvez o trabalho da gestão fosse melhor se a diretora tivesse mais tempo e maior compreensão das diversas áreas que compõem o currículo escolar e os aspectos educacionais ligados à formação e às disciplinas. Entendemos que a diretora, ao afirmar “estar em contato com os professores”, nos remete à uma interpretação muito vaga do que o professor faz ou deixa de fazer em suas aulas, trabalha então numa base de confiança, ainda que não saiba explicar o que é feito pelo profissional.

A gente procura muito o profissional, por exemplo, eu tenho aqui os profissionais de EF, né, então eu procuro estar sempre em contato com eles, a gente tá conversando, trocando, porque nós trabalhamos num... numa... num elo, né? Num elo de corrente que amarra a EF com a arte e com as demais disciplinas da escola, que aí que é PEB I fica fácil, né, ciclo I é fácil. Então eu sempre olho, assim, confiando bastante no profissional, procurando conhecer o profissional que tá ali e aí existe essa troca (DIRETORA MARLENE).

As respostas aqui nos fazem refletir sobre as especificidades das áreas e da EF em particular. Realmente as gestoras não conseguem, pelas respostas já vistas em outras questões, dar conta no dia a dia de suas atribuições burocráticas e, menos ainda, das questões pedagógicas. A realidade da Educação brasileira parece não ser adequada aos desejos elaborados nos documentos sobre PPP e gestão democrática. Se falta tempo até para as questões básicas de estrutura, tampouco têm tempo para conhecer de fato as realidades e as necessidades das várias disciplinas presentes na escola, ainda que tenham formação para isso em determinada área. Acreditamos que o pouco conhecimento das gestoras sobre a disciplina EF, sua história e suas propostas de atuação no ambiente escolar, decorre da diversidade das áreas de conhecimento que compõem a escola, bem como das inúmeras atribuições burocráticas do dia a dia. Além disso, o currículo da EF nos parece ser analisado superficialmente por conversas com os professores da área ou até mesmo em leituras ou cursos, mas de forma confusa e com pouca clareza pelas gestoras.

5.5 A compreensão das gestoras sobre a Educação Física na escola

Nesta questão, que acreditamos ser uma das mais importantes desse trabalho, nos deparamos com a falta de compreensão e entendimento da EF e suas propostas

dentro da cultura escolar pelas gestoras, que não entendem qual seu objetivo e estão imersas em uma complexidade de visões a respeito do que é EF na escola.

A EF na escola... porque ela precisaria ser uma educação física escolar. Não o professor vir com a ideia de esporte. Educação Física aqui na escola não é esporte. Por que que o professor de EF não pode me ajudar na alfabetização? Poderia, só que ele tem que sentar junto com o professor de 1º ano, de 2º ano, conversar e ver o que que eles poderiam estar fazendo. Isso não acontece. Professor de EF é meio arredo nesse item também. Ele gosta... há, vamos fazer uma gincana. Uma gincana não vai resolver o problema da escola. Ajuda, aumenta a autoestima, o aluno fica gostando. E o próprio aluno, o que ele pensa da EF? Sair pra jogar bola, sair lá pra fora. E não é só isso. A EF poderia ajudar com jogos, mais direcionados à aula em si, aquela série que o aluno está (DIRETORA SUELI).

A diretora Sueli, que inicia elaborando uma crítica que é até adequada sobre o esporte, demonstra, na sequência, uma limitação da compreensão sobre a real função da EF na escola. Fica claro, em sua fala, que ela considera a EF como uma disciplina coadjuvante. É como se a EF fosse uma área de conhecimento que devesse ficar à mercê das outras áreas, auxiliando-as em suas funções, como se não possuísse função própria. Esta ideia de EF como apêndice, na escola, já foi muito criticada e, no campo teórico da EF até superada. Na prática, no entanto, ainda vemos claramente uma grande confusão sobre qual seria a proposta da área. Se a própria gestora da escola de um colégio de 1º ao 5º ano acredita que a EF deve ajudar na alfabetização dos alunos, fica claro que os problemas tradicionais da EF ainda não foram superados.

Quando efetivamente questionada sobre a função da EF, Sueli não soube definir, parecendo acreditar que não é somente o trato dos esportes, mas sem compreender, de fato, o que ela deve trabalhar. Ela cita coisas como: jogos, gincanas, confunde anseios dos alunos, questões físicas, socioafetivas, atitudinais e, ainda, completa sua reflexão criticando o profissional que atua em sua escola.

Na fala da diretora Camila, também percebemos uma visão sobre a função da EF na escola. Apesar de se esforçar para dar uma sustentação e uma base pedagógica à sua fala sobre a área, não consegue ultrapassar o senso comum. Camila diz: “Olha, como eu disse, ela é muito importante. Porque é na EF que se desenvolve a “psicomotora” (sic) do aluno, socialização dele, então a gente procura sempre tá atento a isso, que ele venha a fortalecer um desenvolvimento em sala de aula” (DIRETORA CAMILA).

Apesar de formular a opinião diferentemente, a diretora Camila também apresenta a ideia de que a EF deve “reforçar” conteúdos ensinados em sala de aula, ou

seja, mais uma vez vemos a EF como um recurso auxiliar de aprendizado das outras disciplinas. Ao frisar sua importância no sentido de desenvolver a parte psicomotora dos alunos, ela desconsidera (provavelmente por falta de conhecimento) seus conteúdos próprios. Ela reduz a função da EF ao movimento em si e não a considera como área de conhecimento próprio.

A diretora Marlene assim compreende a área de EF:

Muito importante, importantíssimo. Depende, eu vejo muito também o desempenho do profissional, ele tem que gostar muito também, né, inclusive da faixa etária, né, que difere bastante, principalmente na EF ele tem que gostar bastante, no caso aqui que são crianças de 7 a 11 anos, né, é uma faixa etária onde se o profissional não gostar muito é... que... é bem, bem complicado. Para a educação em si é muito bom, ele vem agregar, ele acrescenta bastante em diversas maneiras, em quase tudo, não vejo uma educação do ciclo I ou II sem EF. Acho que ela tem que contemplar a parte física, hã. O humano da criança, parte física e humana dela e também o cognitivo, né, tem que tá ali casado. Eu tinha uma profissional aqui que era fora de série, ela trabalhou xadrez na EF e foi muito bom, né, eu nunca até então tinha visto isso, sabe, e ela foi e teve um sucesso maravilhoso, ela trabalhou horta com a criança na EF, olha quanta coisa que dá pra agregar, né. Porque que ela, ela fazia todo o trabalho, até entrava em ciências, né, dos valores e aí já entrava no aparelho digestivo que ia pra parte de energia e aí é energia humana, né? E aí a criança se envolve bastante. Então tem essa parte. A parte de esportes, propriamente dita, os jogos, que é muito importante e eles gostam bastante, isso para o desenvolvimento é fundamental (DIRETORA MARLENE).

Ela avalia o profissional de EF como alguém que tem de gostar do que faz, especificamente na faixa etária de sua escola. Dá importância às aulas, porém, não consegue justificá-las. Pensa, mais uma vez, como uma disciplina “que vem agregar”, complementar o trabalho de outros profissionais da escola ou trabalhar “com” outras disciplinas, mas não fala em um planejamento interdisciplinar ou algo semelhante.

Compreendemos então que as gestoras não possuem clareza do papel da EF. Não sabem quais os reais objetivos e concepções da disciplina na escola, sugerindo que o professor faz o que não deveria fazer dentro de suas atribuições. A EF para as gestoras deveria ficar “à disposição” das outras disciplinas, ser coadjuvante no processo educacional, sem um conhecimento específico, não entendida como componente curricular e de igual valor na formação educacional. A EF ainda é marcada e rotulada por abordagens que relacionam sua prática como auxiliar a outras práticas educacionais, ainda que essa ideia já tenha sido desconstruída por pesquisadores da área ao longo dos anos.

A EF possui identidade própria e deve tratar pedagogicamente dos seguintes conteúdos: conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras, esporte, dança (atividade rítmica expressiva), ginástica, lutas e capoeira. Tais conteúdos devem ser vivenciados, mas, também, desdobrados em conhecimentos históricos e culturais, promovendo a autonomia dos alunos e um desenvolvimento integral para aprimorar as potencialidades dos alunos, indo muito além do fazer.

5.6 A Educação Física está contemplada no Projeto Político Pedagógico? Quais são suas as potencialidades na escola?

A diretora Sueli afirma que a EF “está inserida” no PPP, mas completa sua resposta dizendo que o que está lá “não acontece de fato”, deixando vaga a ideia de sua presença como área de conhecimento no documento (PPP). Ela avalia que o professor de EF não participa do PPP e tampouco participa das reuniões pedagógicas, mesmo com a convocação da diretora. Ela insiste em dizer que os professores de EF não participam da construção do PPP, porque não têm interesse em participar das reuniões.

Para a diretora Camila, a EF está inserida no PPP e sua potencialidade está, principalmente, na socialização que a disciplina é capaz de promover. Ela cita aspectos como “o aceitar o outro, o respeitar o outro, então ela (EF) tá muito destacada no nosso plano”. Entendemos, pela fala da diretora, um desconhecimento da forma como a EF é colocada no documento, porque ela não nos justifica como ou isso acontece, nos parecendo muito vaga sua confirmação da existência do PPP.

Já a diretora Marlene também diz que a EF faz parte do PPP, que existem orientações para os professores da área e que ela sabe que é uma disciplina muito importante. Apesar de afirmar que a EF está contemplada no documento, ela não vai a fundo na questão sobre quais são essas “orientações” ou de que forma possam vir a nortear o trabalho dos professores de EF.

As três diretoras, apesar de sustentarem uma visão que valoriza a EF no projeto escolar, não conseguem elaborar argumentos coerentes sobre suas funções, apresentando fracas justificativas à pergunta feita. Quanto às potencialidades, pouco dizem. Apenas expõem que a EF está inserida e talvez contemplada, mas não deixam claro como. Ainda temos o relato da diretora Sueli, que culpa os professores de EF por não participarem da construção do PPP e, segundo ela, tampouco se interessam em participar, ficando de fora de reuniões pedagógicas e planejamentos didáticos.

Ao serem questionadas sobre as potencialidades da EF no PPP, elas voltam a falar sobre o modo como a EF pode auxiliar as outras disciplinas (negando ou desconhecendo suas especificidades como componente curricular) e, incluem em seus discursos, como é o caso de Sueli, o fator de socialização presente na disciplina. Em momento algum elas falam sobre os conhecimentos que podem ser tratados, reduzindo-a a mera atividade (para relaxar e ocupar o tempo dos alunos).

Para que houvesse uma valorização efetiva, o professor de EF deveria participar efetivamente da construção do PPP, contribuindo com suas opiniões e ações na formação de um documento que contemple a disciplina e suas atribuições pedagógicas. Para Libâneo (2012, p. 408):

Os professores têm várias responsabilidades profissionais: conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho. Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada: *participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola* (grifo do autor). Os professores, além de terem responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).

Entendemos aqui que a EF deve, ou pelo menos deveria, estar contemplada no PPP de maneira efetiva e não apenas hipoteticamente. Para que esta disciplina tenha sucesso e apresente qualidade no trabalho pedagógico, espera-se que ela seja parte integrante do projeto escolar. Isto precisa estar claro para os professores da área, mas também para os outros colegas e, principalmente, para os gestores.

5.7 O diálogo entre o Projeto Político Pedagógico no papel e na prática

Para a diretora Sueli não existe nenhum diálogo entre o que está no papel e o que de fato acontece na prática. Ela diz ser complicada essa relação entre o PPP no papel e na prática, porque o professor já vem com tudo pronto, não observando ou considerando o que a Secretaria do Estado manda. Ou seja, o professor não segue, não faz.

Já para a diretora Camila, o diálogo existe, uma vez que acontecem ajustes em reuniões específicas, que são as reuniões pedagógicas semanais, para as quais o professor é convocado.

A diretora Marlene também acredita que o diálogo acontece. Ela relata, também, que são passadas orientações nas reuniões pedagógicas e o professor vai trabalhando com essas informações, apresentando, também, suas contribuições.

As diretoras não desenvolveram muito a ideia nessa questão. Talvez porque o diálogo entre o documento e a prática não sejam tão fáceis de se concretizar. A realização bem-sucedida do trabalho escolar e do trabalho docente depende do diálogo entre a teoria e a prática, bem como de uma integração e articulação eficaz, com práticas de gestão participativa, formação continuada dos professores, avaliações constantes da escola e do PPP, cabendo à direção, de forma mais direta, possibilitar meios para que a articulação ocorra e que os objetivos sejam alcançados.

5.8 Qual deveria ser o lugar ou o espaço da Educação Física na escola?

Ao realizarmos esta questão, buscamos conseguir respostas sobre a importância da disciplina de EF na escola para as diretoras entrevistadas. Para a diretora Sueli, a EF deveria fazer uma “porção de coisas”. Ela não sabe detalhar o que seriam estas coisas, mas deixa claro, em sua fala, que os professores de EF com os quais trabalha não têm feito o que ela considera essencial. Ela conta, de maneira indignada, que as crianças, no dia a dia, não têm mais atividade física e a escola deveria ser um local para realizá-las. Porém, ainda insiste que a EF deveria ser uma disciplina auxiliar, no sentido de ajudar a alfabetizar, ensinar matemática, ter um maior entrosamento com as outras disciplinas. Relata que o professor de EF deveria procurar mais a coordenação pedagógica da escola e se inteirar sobre o que está acontecendo em outras disciplinas. Ela questiona: “Por que a EF não pode ajudar os alunos a entender um problema (matemático)? Por que a EF não pode ajudar a entender um texto? Ela pode, não é só ficar brincando, né?” (DIRETORA SUELI).

Para a diretora Camila, a EF é muito importante. Ela afirma que em sua escola os professores desta disciplina são muito presentes, não faltam e estão há anos nesta escola que dirige. Ela ainda afirma que respeita muito o espaço deles e acredita na necessidade das aulas. Apesar de elogiar muito o componente EF, ela termina sua resposta sem nos dizer, de fato, qual seria o lugar que ela tanto respeita e vê como importante.

A diretora Marlene diz que a EF deveria ser mais presente, pois vê a importância da disciplina principalmente nos tempos atuais, em que a geração está cada vez mais tecnológica.

Eu acho que deveria ser mais presente. Nossa Maurício, eu vejo assim, hoje, principalmente hoje, que as crianças ficam muito em computadores, em celulares, que é o que atrai mais, que cresce os olhos eles já são... tudo na ponta dos dedos, mais do que nunca, teria que ter... teria não... tem que ser dessa forma, né, a gente tem que trabalhar bastante isso, puxar pra essa outra... é modalidade, né? Pra essa modalidade que é muito importante né, atividade física né, todos sentidos né, então é muito importante (DIRETORA MARLENE).

Apesar de elas acreditarem, com estas afirmações, que estão valorizando a EF, tais opiniões refletem a pouca importância da EF na escola, como componente curricular. Ainda que as diretoras tentem dizer o contrário, elas não conseguem sustentar as afirmações por desconhecimento das transformações da EF ao longo das últimas décadas. Percebemos que, nos dias atuais, mesmo após tantas lutas e mudanças, a EF ainda não precisa conquistar seu lugar, ser mais presente e mais clara na efetivação de suas funções na escola. Deixar de ser coadjuvante e passar a ser parte integrante do processo é algo que passa pelas ações dos próprios professores da área, mas, também, pelos responsáveis pela gestão da escola. Pelas respostas obtidas, as gestoras não sabem, de fato, qual é, ou deveria ser, o papel e o lugar da EF no PPP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos os discursos das três professoras entrevistadas, pudemos perceber o quanto as transformações no campo acadêmico da EF ainda estão distantes de suas práticas. O relato das gestoras aponta para questões importantes no que diz respeito à EF e, também, ao sistema educacional, de maneira geral. Como mencionamos no início do texto, se não há consenso nem entre os professores de EF, sobre suas reais funções na escola, não podemos esperar que haja consenso entre as pessoas de fora. O que percebemos, no entanto, para além da falta de consenso em si, é que a compreensão das gestoras sobre a EF está muito pautada nas visões tradicionais e ainda presentes na área.

A falta de consenso no âmbito da EF ainda é comum, tendo em vista que temos abordagens distintas defendendo objetivos e metodologias diferentes. Mesmo havendo distinções, estas diferentes abordagens mostram a visão da EF como disciplina coadjuvante e auxiliar, marcadamente presente nas três diretoras entrevistadas. Tal visão, pautada em parte na psicomotricidade, já foi desconstruída na década de 1980 pelos pesquisadores da EF. Essa época, aliás, presenciou transformações importantes no campo acadêmico e profissional, no que se refere às críticas ao modelo esportivista e às aulas com objetivos voltados ao desenvolvimento motor. O que nos leva a perceber que mesmo tendo passado por transformações significativas no interior do campo, não foi suficiente para transformarmos a visão de EF das pessoas que não pertencem à área. Questionamos, no entanto, uma visão tão ultrapassada e pautada no “senso comum” vindo de pessoas responsáveis pela gestão pedagógica da escola.

A pesquisa aponta para o fato de que a EF ainda ocupa um lugar marginal na escola. As práticas da EF ainda demonstram uma tentativa de entendimento entre aquilo que se discursa e o que de fato acontece, onde fica claro o distanciamento das gestoras e do que se passa nas quadras da escola. Talvez este não seja um problema exclusivo do componente EF. Talvez o problema não esteja na desvalorização da EF, mas na supervalorização das disciplinas de português e matemática.

As gestoras demonstraram que, apesar de anos de formação e anos em cargo de gestão, pouco fazem no sentido de compreender as disciplinas que compõem o currículo pelo qual são corresponsáveis. Não estamos, com isso, culpando exclusivamente as professoras, mas apontando para um problema maior, que diz respeito ao sistema da gestão, na educação brasileira. As diretoras apresentam-se descontentes com o processo

educacional, com o PPP e, mesmo considerando-o em alguns momentos como “importante” ou como um “norte” para a gestão escolar, não conseguem dar valor prático para aquilo que acabam considerando apenas um documento institucional e governamental, que acaba na “gaveta”. O cansaço, apesar de mais evidente em Sueli (com 70 anos de idade e mais de 30 anos de gestão), aparece nas falas das outras duas gestoras, que, mesmo afirmando existir certo comprometimento dos professores e da comunidade de sua escola, acabam dando a entender que o PPP não funciona. Elas não conseguem exprimir, ao certo, qual deveria ser seu papel e sua atuação na escola, o que dirá o papel e as potencialidades da EF.

Em nossa análise, notamos que há conflitos da vivência tanto no que diz respeito a implementação do PPP, como do lugar que a EF nele ocupa ou poderia ocupar. A Educação e a EF escolar se modificam constantemente em busca de uma identidade, de acordo com contextos históricos, sociais e políticos vigentes na atualidade. Com base nesse entendimento, a elaboração e a construção do PPP deveria revelar desejos e interesses de todos os atores que fazem parte do processo educacional.

Entendemos que parte do problema detectado se deve à má-formação das gestoras, não nas suas áreas base, mas naquela necessária para assumirem a gestão. Verificamos a necessidade de cursos de formação e atualização para, ao menos, darem conta de uma melhor gestão pedagógica e, conseqüentemente, da função de outras disciplinas do currículo. Em se tratando da compreensão da EF na escola, justamente por sempre ocupar um lugar marginal, deveria ser fundamental a preparação dos gestores escolares.

Percebemos que as gestoras entendem a EF como coadjuvante de outras disciplinas, como apêndice no processo educacional, cuja valorização se dá a conhecimentos e aprendizados relacionados a outras disciplinas, como: alfabetização, lógica, matemática e ciências. Neste sentido, a EF, que, na opinião delas, deve colaborar com a aprendizagem dessas disciplinas, fica esvaziada de sua função própria. Mesmo nas poucas vezes que as diretoras citaram objetivos específicos da EF suas opiniões demonstraram visões já bem ultrapassadas. Citamos, como exemplo, opiniões que remetem à EF como responsável por promover a atividade física e a socialização dos alunos. É preciso notar que isso não foi uma constante apenas na fala da professora mais velha e prestes a se aposentar, mas estava presente, inclusive, na visão da professora mais jovem e formada a menos tempo.

Todas estas formas de entender a disciplina são reducionistas e não levam em consideração que a EF tem sua área de atuação própria dentro do processo de ensino-aprendizagem, possuindo especificidades que englobam desde as questões cognitivas, motoras, culturais, históricas, socioafetivas, socioculturais, éticas e estéticas. Neste sentido, a EF, que deixou de ser considerada uma “atividade” e passou a ter *status* de componente curricular, é responsável por tratar pedagogicamente dos conteúdos da cultura corporal do movimento, que são os jogos, as lutas, as ginásticas, os esportes e as danças. É sua função, portanto, não auxiliar as outras disciplinas, mas, sim, educar os alunos para desenvolverem o pensamento crítico e autônomo em relação aos temas que emergem destes conteúdos. É preciso frisar que não estamos negando nenhum tipo de trabalho interdisciplinar, mas, sim, defendendo o papel da EF como ator principal e não coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso uma transformação na postura dos próprios professores de EF e, também, dos responsáveis pela gestão escolar.

Em relação à compreensão da gestão democrática e à construção pela participação de todos os membros envolvidos na comunidade escolar, percebemos que há um descompasso entre o preconizado nos documentos oficiais e o que se concretiza na prática. As diretoras relataram problemas que devem ser levados em conta, como, por exemplo, que o PPP (uma das ações que compõe a gestão democrática na escola), já vem pronto e parece demasiadamente engessado. Não existe na sua construção a participação da comunidade e dos professores, muito menos dos professores de EF. Se, de um lado, as gestoras parecem não aproveitar as brechas da autonomia que ainda restam, por outro lado, percebemos que a demanda de trabalho a ser desempenhada por elas supera aquilo que realmente conseguem dar conta. A preocupação com a esfera pedagógica, que deveria ser a mais importante, acaba ficando em segundo plano por conta de trabalhos burocráticos, financeiros, etc., os quais deveriam ser assumidos por outros profissionais.

Compreendemos, portanto, que a superação da falta de compreensão dos gestores sobre a real função da EF na escola é fundamental, mas, antes de tudo, faz-se necessária a superação dos diversos problemas estruturais que há muito vêm fragilizando e “sucateando” a educação no país.

Quanto à EF, que é nossa preocupação principal, percebemos que a compreensão dos gestores ainda caminha lentamente no universo escolar, em que cabem ações de alunos, professores, pais, gestores e comunidade presentes no cotidiano escolar. O que

observamos nesse trabalho é que a EF possui uma história, mas, no cenário acadêmico e escolar, está em constante construção.

Percebe-se, ainda, que a pesquisa científica não tem alcançado à escola. Se por um lado há muitas e interessantes perspectivas de estudo e contribuições, de diferentes autores e obras que se propõe estudar e compreender a EF escolar e sua história, por outro lado as mesmas contribuições ainda estão pouco presentes no universo da escola e daqueles que por ela transitam, sejam gestores e professores.

Essa história é marcada, desde suas origens, por situações de encantos, desencantos, questões de ordem social e política vigentes em épocas distintas, porém, sempre em busca do seu espaço na escola. Esta EF, que nasceu pautada pelo viés médico higienista, passou por uma grande fase militarista, tornando-se, ao longo do tempo, pedagógica, esportivista e tecnicista, segue buscando, até hoje, por meio de movimentos políticos renovadores, pesquisas sérias, professores criativos, encontrar seu caminho na escola, sem perder sua identidade social, cultural, humana, lúdica e formativa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, A. C. A História da Educação Física no Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, n. 124, set. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>> Acesso em: 19 jul. 2017.

BETTI, M. **A janela de vidro: esportes, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar**: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 1, n. 1, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2017.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**. Ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>> Acesso em 11 ago. 2017.

_____. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: Medina, J. P. S. **A educação física cuida do corpo..., e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

_____. A educação física no ensino fundamental. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em 29 jun. 2017.

_____. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo4.pdf>> Acesso em 20 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 15 de jul. 2017.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm> Acesso em 16 de jul. 2017

DARIDO, S. C. (Org.) **Caderno de formação**: formação de professores didática de conteúdos. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

_____.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 7. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na Educação Física Brasileira**. Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: CEFD e UFES, v. 1, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, – v. 1, n. 1, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Ação Integrada**: Administração Supervisão e Orientação Educacional. 22. ed. Petrópolis, 2004.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. **O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. Porto Alegre: Movimento, v. 22, n. 3, 2016. p. 849-860.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____ (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 09-30.

NASCIMENTO, B. B. do; GARCES, S. B. B. **Educação Física ou rola bola? A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física.** Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd178/educacao-fisica-ou-rola-bola.htm>> Acesso em: 15 out. 2017.

NEIRA, M. **Educação Física: desenvolvendo competências.** 2. ed. São Paulo – SP: Phorte, 2006.

NORONHA, V.; TEIXEIRA, D.M.D. Gestão e avaliação: desafios para a Educação Física como área de conhecimento. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v. 3, n. 5, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p84/9312>> Acesso em: 1º out. 2017.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física.** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 79-89.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PONTES JUNIOR, J. A. de F.; TROMPIERI FILHO, N. **Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.** 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em: 19 jul. 2017.

RIBEIRO, S.S.C. A ideologia da escola para Althusser: definições e contraposições. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**, FASEM Ciências, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.fasem.edu.br/revista/index.php/fasemciencias/article/view/21>> Acesso em: 04 de out. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013.** Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLUÇÃO-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>> Acesso em: 07 de out. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F.C.T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, 2006, p. 201-216. Editora UFPR, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>> Acesso em 10 out. 2017.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/102948943/Educacao-Fisica-Raizes-europeias-e-Brasil-Carmen-Lucia-Soares>> Acesso em 15 set. 2017.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 6-12, São Paulo, 1996.

TAFFAREL C. N. Z.; DANTAS JUNIOR, H. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica. In: TAFFAREL, C. N. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.) **Currículo e Educação Física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 301 f. Trabalho de conclusão de curso (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ccedes/v19n48/v1948a03.pdf>> Acesso em 11 ago. 2017

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: CEARÁ. Secretaria da Educação. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Coleção Gestão Escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7–26.

ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A compreensão dos gestores pedagógicos sobre a prática docente dos professores de Educação Física escolar”. Essa pesquisa fará parte da Dissertação de Mestrado de Maurício Maia – RG 17.763.449 e CPF 102.511.598-84, aluno regularmente matriculado na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – RA 62.8141-4 – no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Contato do pesquisador (19) 99129-8384 *e-mail*: mauef29@gmail.com
2. O objetivo deste estudo é compreender qual é a visão dos gestores pedagógicos sobre a prática docente dos professores de Educação Física escolar. O estudo busca analisar o caminho percorrido por estes gestores ao longo de suas atuações profissionais e quais as referências que constituíram sua compreensão sobre a Educação Física, quais seus objetivos e conteúdos e seus reais saberes sobre a disciplina na atualidade e na realidade de sua unidade escolar. Assim, a pesquisa trará benefícios para os professores de Educação Física, gestores escolares e coletividade, com maiores referências de estudos para as áreas de Educação e Educação Física escolar e áreas afins.
3. Sua participação será livre e espontânea. A pesquisa consistirá em responder perguntas que fazem parte do roteiro de entrevista (anexo abaixo), que serão gravadas em áudio, utilizando aparelho gravador celular e/ou minigravador eletrônico, sendo posteriormente transcritas em papel para a análise e apresentação dos dados coletados.
4. A entrevista será realizada em local de comum acordo entre o pesquisador e o entrevistado, com duração máxima de 20 (vinte) minutos, sem ônus ou ressarcimento ao pesquisador e também ao entrevistado caso haja despesas de deslocamento até o local estabelecido para tal.
5. Em caso de algum tipo de desconforto ao entrevistado antes, durante e posterior à entrevista, ou desconforto causado pelo deslocamento ao local combinado para a

realização da mesma, a entrevista poderá ser interrompida em qualquer momento, desistindo e cancelando, se assim o entrevistado desejar, sua participação, sendo retirado imediatamente os dados coletados (áudio apagado), sem qualquer forma de cobrança ou ressarcimento ao entrevistado.

6. Não haverá qualquer forma de pagamento ou ressarcimento por parte do pesquisador ou da Instituição à qual pertence (UNIMEP) ao entrevistado por sua participação na entrevista.

7. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

8. As gravações de áudio serão armazenadas por 02 (dois) anos após o período de apresentação da Dissertação (agosto/2018), sendo posteriormente destruídas e inutilizadas após esse período.

9. Todo conteúdo das entrevistas será de acesso exclusivo do pesquisador.

10. A sua identidade será preservada do início ao fim da pesquisa. Todos os nomes utilizados na análise dos dados serão fictícios para assegurar a privacidade de todos os envolvidos. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento com o pesquisador e com a Instituição responsável.

Anexo B**DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também que fui informado que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP constituído com base na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. O CEP-UNIMEP “busca defender os interesses dos sujeitos de pesquisa em sua integridade e dignidade, para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Regimento do CEP-UNIMEP).

Nome do participante da pesquisa: _____

Telefone: _____

Assinatura do participante: _____

Campinas, ____ de _____ de _____.

Pesquisador: Maurício Maia

Telefone: (19) 99129-8384

Assinatura

Anexo C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas aos Gestores:

- 1.Nome, idade, gênero.
- 2.Formação Básica (local e tempo).
- 3.Tempo de atuação profissional.
- 4.Tempo de atuação como gestor.
- 5.Como você se interessou pela trajetória da gestão escolar? Conte um pouco.
- 6.Qual é o papel do gestor?
- 7.Como você entende o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Para que serve e como deve funcionar?
- 8.Como você entende a gestão democrática?
- 9.Como você faz para entender e dar conta das outras áreas que não são específicas da sua formação, inclusive a Educação Física?
- 10.Qual a sua compreensão da EF na sua escola?
- 11.Que potencialidades você enxerga da EF no PPP? Ela (EF) está inserida/contemplada no PPP?
- 12.As ações entre o PPP no papel e na prática estão dialogando?
- 13.Qual deveria ser o lugar ou o espaço da EF na escola?