

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

PAULO ROBERTO KOJI FUJIMURA

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE DIRIGENTES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE ITANHAÉM/SP

BAURU – SP
2020

PAULO ROBERTO KOJI FUJIMURA

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE DIRIGENTES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE ITANHAÉM/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva

BAURU – SP
2020

Fujimura, Paulo Roberto Koji.

A Educação Física Esolar na percepção de dirigentes educacionais do município de Itanhaém/SP / Paulo Roberto Koji Fujimura, 2020
116 f. : il.

Orientador: Luciene Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Gestão Educacional. 2. Educação. 3. Educação Física. 4. Políticas Públicas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

PAULO ROBERTO KOJI FUJIMURA

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE DIRIGENTES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE ITANHAÉM/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva

Data da defesa: 29/05/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. José Carlos de Almeida Moreno
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Willer Soares Maffei
Secretaria Municipal da Educação de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – campus de Bauru



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE PAULO ROBERTO KOJI FUJIMURA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de maio do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências/Unesp Bauru, reuniu-se via internet (google meet) a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA MORENO do(a) Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos / UNIFEB - Barretos, Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PAULO ROBERTO KOJI FUJIMURA, intitulada **A Educação**

Física Escolar na percepção de Dirigentes Educacionais do Município de Itanhaém-SP. Após a exposição pela internet (google meet), o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA MORENO

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru -
Eng. Luiz Edmundo Corrêa Coube, 14-01, 17033360, Bauru - São Paulo
<http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/-educacao-fisica/CNPJ:48.031.918/0028-44>.



Dedico este trabalho à minha família, a meus irmãos Pé e Caito, à minha querida Mãe Isaura, minha linda esposa Milena e principalmente ao meu Pai Ricardo, um grande homem que nos deixou (fisicamente) durante esta caminhada, mas que foi fundamental na minha formação até aqui e para a eternidade.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a Deus por ter colocado cuidadosamente cada pessoa em meu caminho me proporcionando ensinamentos imensuráveis.

Começando pelos meus amigos “Desbravadores” do ProEF, que a todo instante estiveram juntos, desde a angustiante espera pelo início do curso, até o momento final de nossos trabalhos, sempre apoiando, auxiliando, incentivando, refletindo e corrigindo como bons mestres de vida que são.

Minha orientadora, que por algum motivo aceitou meu convite e como um anjo (paciente e iluminada) soube me direcionar para o melhor caminho possível.

Aos queridos professores do ProEF-Campus de Bauru que assumiram essa responsabilidade em meio a tantas dificuldades e se juntaram a nós nessa empreitada complexa que é a Formação Docente e a Educação Pública Brasileira. Lembro-me de cada sábado, de cada aula e de tudo o que vivemos.

Agradeço aos Gestores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes da cidade de Itanhaém/SP que gentilmente participaram da pesquisa.

À Capes pelo apoio financeiro, sem o qual não conseguiria manter as viagens, hospedagens e demais custos.

Por fim, um agradecimento especial aos meus amigos/colegas de escola e meus alunos, responsáveis por despertar em mim esse sentimento de aprender sempre mais.

FUJIMURA, Paulo Roberto Koji. **A Educação Física Escolar na percepção de dirigentes educacionais do município de Itanhaém/SP**. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivos investigar como os dirigentes e gestores educacionais da cidade de Itanhaém/SP compreendem a Educação Física na escola, quais as possíveis razões e as consequências disso para o ensino da Educação Física. Entendemos, a partir dos estudos adotados no trabalho, que os gestores educacionais são responsáveis por viabilizar Políticas Públicas que impactam diretamente no trabalho dos profissionais da área, seja na oferta de capacitação/formação e/ou estrutura adequada de trabalho. Dessa forma, emerge a importância de compreender sobre o que pensam os gestores sobre a Educação Física. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, bibliográfica documental sobre os temas Gestão, Educação e Educação Física. Em campo, foram realizadas entrevistas com a participação de 16 gestores educacionais voluntários. Para a coleta de dados em campo, foi utilizada uma entrevista com roteiro semiestruturado. Os dados foram analisados à luz de teorias acerca da Gestão, Educação e Educação Física. A análise dos conteúdos apresenta interface com os estudos de Bardin (1977) e organiza-se nas seguintes categorias: 1) Educação Física e a prática esportiva: a) A construção histórica da Esportivização da Educação Física; b) Militarismo e Higienismo; 2) A Educação Física no desenvolvimento integral do aluno: a) Corpo e Saúde; b) Desenvolvimento sócio-emocional. 3) Políticas Públicas para a Educação Física no município; a) Abordagem de um currículo. As análises mostraram que os gestores consideram relevantes as aulas de Educação Física, mas também apontam algumas falhas, dentre elas a ausência do currículo para a disciplina, fato que dificulta o acompanhamento e a avaliação do trabalho realizado pelos professores. Outro aspecto indicado na pesquisa mostra uma forte relação entre Educação Física e Esporte por parte dos gestores tanto devido ao que experienciaram enquanto alunos quanto ao que observam nas aulas de Educação Física na Rede Municipal de Educação da cidade em que atuaram.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Educação. Educação Física. Políticas Públicas.

FUJIMURA, Paulo Roberto Koji. **School Physical Education in the perception of educational leaders in the municipality of Itanhaém/SP**. 116 f. Dissertation (Professional Master in Physical Education in the National Network) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2020.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how educational leaders and managers in the city of Itanhaém/SP understand Physical Education at school, what are the possible reasons and consequences for the teaching of Physical Education. We understand, from the studies adopted at work, that educational managers are responsible for enabling Public Policies that directly impact the work of professionals in the area, whether in offering training / training and / or adequate work structure. Thus, the importance of understanding what managers think about Physical Education emerges. For this, a qualitative, bibliographic and documentary research on Management, Education and Physical Education was used. In the field, interviews were conducted with the participation of 16 volunteer educational managers. For field data collection, an interview with a semi-structured script was used. The data were analyzed in the light of theories about Management, Education and Physical Education. The analysis of the contents presents an inter-face with the studies of Bardin (1977) and organizes the following categories: 1) Physical Education and sports practice: a) The historical construction of the Sports Education of Physical Education; b) Militarism and Hygienism; 2) Physical Education in the integral development of the student: a) Body and Health; b) Socio-emotional development. 3) Public Policies for Physical Education in the municipality; a) Approach to a curriculum. The analyzes showed that managers consider Physical Education classes to be relevant, but also point out some flaws, among them the absence of the curriculum for the discipline, a fact that makes it difficult to monitor and evaluate the work performed by teachers. Another aspect indicated in the research shows a strong relationship between Physical Education and Sport on the part of managers, both due to what they experienced as students and what they observe in Physical Education classes in the Municipal Education Network of the city in which they worked.

Keywords: Educational Management. Education. Physical Education. Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos participantes por cargo/ função	66
Quadro 2 – Sobre os Sujeitos	70
Quadro 3 – Sobre as Políticas Públicas para a Educação Física.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	19
2.1 A Educação	19
2.2 A Educação Física	27
3 GESTÃO EDUCACIONAL	37
3.1 Aspectos da Gestão Educacional	37
3.2 Educação Física, reflexões e mudanças	45
4 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ITANHAÉM	51
4.1 Políticas Públicas direcionadas à Educação Física Escolar	51
5 A COMPREENSÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	63
5.1 Metodologia	63
5.2 Sobre os participantes	65
5.3 Instrumento	67
5.4 Entrevista	68
5.5 Apresentação e Análise dos Dados Coletados nas Entrevistas	70
5.6 Apresentação e Análise das falas	71
5.6.1 Categoria 1 – Educação Física e a prática esportiva.....	73
5.6.1.1 A construção histórica da Esportivização da Educação Física.....	74
5.6.1.2 Militarismo e Higienismo.....	78
5.6.2 Categoria 2 – A Educação Física no desenvolvimento integral do aluno	81
5.6.2.1 Corpo e Saúde	84
5.6.2.2 Desenvolvimento Socioemocional.....	85
5.6.3 Categoria 3 – Políticas Públicas para a Educação Física no município	86
5.6.3.1 Abordagem de um currículo	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS	107

ANEXO A – Ficha de avaliação da Unidade Escolar	107
APÊNDICES	108
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
APÊNDICE B – Solicitação para pesquisa de campo e coleta de dados	110
APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas	111

1 INTRODUÇÃO

Durante uma década de docência na Secretaria de Educação do Município de Itanhaém/SP, vivenciamos diversas experiências que nos permitiram refletir, a partir da práxis pedagógica, sobre as contribuições das aulas de Educação Física para a formação integral dos alunos. Tais reflexões nos fizeram perceber que, apesar de sua importante contribuição no desenvolvimento dos estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, a Educação Física ainda é pouco compreendida em sua amplitude pela comunidade escolar. Essa é a constatação de uma realidade constituída historicamente e que está atrelada, principalmente, ao processo histórico da Educação Física bem como à própria Educação no país, como veremos mais adiante.

De acordo com Betti (2017, p. 2), a Educação Física é “aquela da indissociação ‘sentir-pensar-agir’, aquela na qual reinam as singularidades das alunas e alunos, não traduzíveis em percentis”, ou seja, através da Educação Física é possível trabalhar aspectos pouco valorizados nas práticas escolares regulares, assumindo-se dessa forma, um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades humanas que por vezes ficam à margem do foco do trabalho escolar fundamentalmente pautado, na atualidade, no Estado de São Paulo, basicamente pautado no ensino de Língua Portuguesa e Matemática (BETTI, 2017).

Essa é uma realidade também encontrada em nossa rede de ensino e nos currículos da cidade de Itanhaém/SP, na qual a carga horária semanal das aulas de Língua Portuguesa é quatro vezes maior em relação à das aulas de Educação Física. Isso torna-se evidente ao analisarmos os objetivos contidos nas avaliações de desenvolvimento dos estudantes em nível Municipal, em que o foco se dirige tão somente aos componentes Língua Portuguesa e Matemática (Anexo A). O fator quantitativo talvez nem seja o principal problema, mas sim a forma como ainda esses conteúdos são trabalhados de forma que dificulta a aprendizagem dos conhecimentos.

Uma demonstração clara é o fato do aluno saber ler e escrever sentenças como “*Vamos preservar o planeta*” ou “*Todas as pessoas merecem respeito*”, no entanto, por não conseguir extrair o seu significado não coloca em prática o aprendizado, descartando seu próprio lixo adequadamente ou agradecendo a cozinheira pelas refeições diárias na escola, por exemplo.

Esse é um fato real que demonstra, pelo menos em partes, a frágil situação em que a escola se ampara, qual seja, a de transferir conteúdos sem a devida

Betti (2019) define a partir de seus estudos no campo da semiótica, a aprendizagem como aquisição de conhecimento e mudança de conduta e é a conduta que se faz presente nas aulas de Educação Física que permite uma leitura diferenciada das situações e dos alunos em relação aos outros componentes escolares. Na vivência de um jogo, por exemplo, não é possível fingir ser honesto ou ser justo, nem esconder ser cooperativo ou competitivo.

O autor é categórico ao criticar a forma como a escola trabalha com o corpo e com o movimento das crianças. De acordo com Freire (1989), a escola historicamente tem desconsiderado a rica cultura infantil, repleta de movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem deixado a criança imóvel, na esperança de que ela aprenda conceitos teóricos de forma estática, disciplinada, com imposição à sua liberdade e criatividade.

Paro (2011) também considera que para alcançar uma educação integral é necessária a incorporação de outros conteúdos para além dos já trabalhados nas disciplinas tradicionais (Matemática, História, Geografia, etc.), embora estes tenham sua importância, conteúdos como música, dança, artes plásticas (entre outras manifestações culturais) são igualmente necessárias para o desenvolvimento humano e não devem ficar à margem dos currículos.

As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas centrais na prática diária das escolas (PARO, 2011, p. 125).



Diante de tal afirmação, entendemos que a Educação Física embora componente curricular obrigatório, trabalha com conteúdos pouco valorizados no ambiente escolar.

Durante esta década de efetivo exercício como professor de Educação Física em escolas do Município, em meio a muitos problemas, constatamos, em muitas ocasiões, discordâncias entre gestores educacionais e os professores de Educação Física, o que demonstra um descompasso entre a compreensão em relação à Educação Física e o papel a ser desempenhado por ela na escola; a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2012), documento ao qual todos os gestores têm acesso, bem como outros de igual importância, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A problemática desta pesquisa está relacionada com o distanciamento da compreensão da Educação Física escolar, da sua história, fases, concepções, etc., por parte dos gestores, bem como com os problemas, as confusões e inconsistências que isso acarreta para o desenvolvimento da Educação Física nas escolas do Município de Itanhaém/SP. Sugere-se que tal problemática seja resultado do processo histórico pelo qual a Educação Física passou na escola e ainda passa no que diz respeito ao reconhecimento dos seus objetivos enquanto componente curricular. Além da insuficiência de conhecimentos científicos sobre a educação e a Educação Física, prevalecendo o senso comum.

Darido (2003) afirma que:

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (DARIDO, 2003, p. 3).

Sobre esse processo histórico, Betti (1998) afirma que após se libertar da hegemonia militar e médica, sob os ventos do processo de redemocratização do país, novas ideias, fundamentos e propostas pedagógicas ocuparam espaços e “agitaram as mentes” na área da Educação Física (BETTI, 1998).

Apesar do surgimento dessas novas reflexões e da produção de conhecimento científico a respeito, a partir da década de 80 do século passado, permaneceu forte influência das concepções médico-biológica e esportivista, a ponto de, no senso



comum, observarmos a Educação Física na escola ser confundida com prática esportiva preponderantemente. Gonzáles (2009) esclarece que a “EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF” (GONZALES, 2009, p. 10).

Além disso, há de considerar a interferência midiática que enaltece a prática do esporte com finalidades predominantemente mercadológicas.

Essa concepção esportivista, por sua vez, foi e ainda é criticada em estudos como os de Freire (1989), que não compreende a Educação Física na escola fundamentada na aprendizagem e no aprimoramento dos gestos motores. Para o autor: “[...] organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive” (FREIRE, 1989, p. 22).

Ainda na década de 1990, através do discurso da justiça social e amparada pela Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, a abordagem crítico-superadora estabeleceu que as várias manifestações corporais devem ser vistas como construções históricas da humanidade. Dessa forma, a luta, o esporte, a ginástica, o jogo, a dança tornam-se os temas a serem trabalhados pedagogicamente pela Educação Física na escola, por se tratarem de elementos historicamente construídos e fenômenos que “se impõem aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano” (DAÓLIO, 2004, p. 22).

A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos -a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem (DAOLIO, 2004, p. 22).

Nesse contexto, emerge o movimento renovador da Educação Física questionando o paradigma da aptidão física e esportiva predominantes nas práticas pedagógicas dentro das escolas. Podemos apontar tal movimento como responsável



em elevar a Educação Física da categoria de “mera atividade à condição de disciplina escolar” (GONZÁLES, 2009), levantando questões como:

- Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola?
- Quais são seus objetivos?
- Quais são seus conteúdos?
- Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino?
- Como esses conteúdos devem ser ensinados?
- Como avaliar seu ensino?

Ainda para González (2009):

Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora. É dizer que aquilo que nos sustentava como área no plano da legitimidade autoatribuída ruiu, e não temos como voltar atrás, como esquecer essa inflexão (GONZÁLEZ, 2009, p. 11).

Betti (1998) entende que esses movimentos reflexivos sobre o potencial da Educação Física, que não se restringiam apenas ao ensino tecnicista e esportivizado da Educação Física escolar, trouxeram novas proposições teórico-metodológicas em todo o país, no entanto, tais proposições ainda não foram concretizadas nas práticas pedagógicas “em larga escala”. Contudo, para tentar desatar este “nó” algumas Propostas Curriculares de Educação Física têm sido apresentadas, tais como as do Estado de São Paulo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo traz a Educação Física como o componente que visa “aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, possibilitando a tomada de consciência de suas vinculações socioculturais” (SÃO PAULO, 2008, p. 43). Para tanto, propõe que:

O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica. Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem



o Se Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (SÃO PAULO, 2008).

A Educação Física, então, vem passando por intensas mudanças relacionadas aos seus objetivos dentro da escola nos últimos anos, de tal modo que tanto gestores como professores não conseguem definir com clareza seu devido lugar na educação.

Mesmo considerando que as políticas públicas seguiram por caminhos mais ou menos comuns, não houve apropriação do conhecimento científico suficiente para fazê-las repercutir nas práticas docentes. Entende-se que para isso, os processos formativos básicos, bem como os continuados, não foram suficientes para romper com o senso comum.

Ademais, a hipótese ou resposta provisória para que essa problemática ocorra está no distanciamento do gestor escolar (diretor, supervisor, assessor) da compreensão da Educação Física, apesar de amplamente difundida em políticas públicas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para elucidação dessa problemática, esta pesquisa tem como objetivos compreender como os dirigentes e gestores educacionais da cidade de Itanhaém/SP entendem a Educação Física na escola e quais as possíveis razões para que tenham essa percepção do componente.

As particularidades da Educação Física são aqui estudadas com afinco, porém o contexto da educação brasileira influencia sobremaneira no seu desenvolvimento desde a formação básica de professores até a formação continuada em serviço nas redes públicas.

Dessa forma, consideramos que um entendimento mais detalhado das representações sobre a Educação Física pode viabilizar um novo diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, sejam eles gestores, orientadores, assessores e professores, e que desta interação possam surgir novas interpretações acerca da Educação Física na escola.

O processo de apropriação do conhecimento se faz por meio da pesquisa, dos estudos e de todos os esforços sociopolíticos favoráveis à boa educação.

O trabalho foi organizado em quatro tópicos. No primeiro, exploramos, inicialmente, os pressupostos teóricos acerca da Educação e Educação Física. No tópico dois, abordamos os referenciais teóricos relacionados à Gestão Escolar. Já no três, foi traçado um panorama da organização da Educação Física no município de

Sem perder de vista o objetivo do estudo, concluímos apontando as análises acerca das principais percepções dos gestores educacionais da cidade sobre a Educação Física Escolar.

2.1 A Educação

Esta crise pela qual a educação escolar passa e que muitos autores se referem vem há anos, ou talvez desde sua concepção, comprometendo o desenvolvimento dos alunos ao recair num processo desconexo que não garante sua principal função, qual seja, a de propiciar o desenvolvimento integral do ser humano. Ou, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a de propiciar conhecimentos para que os alunos cresçam como cidadãos conscientes de seu papel em nossa sociedade.

O professor Rubem Alves (2001), através de seus estudos, deixa bem clara a situação da escola tradicional e nos ilustra de forma emblemática as características negativas presentes no cotidiano escolar.

Segundo o autor, nossa escola é constituída a partir de modelos de “linha de montagem” como nas fábricas. E estas fábricas (Escolas), por sua vez, encarregam-se de produzir “unidades bio-psicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades” que são os alunos.

Como são produzidos liquidificadores, máquinas de lavar roupa, computadores, automóveis? São produzidos numa "linha de montagem". De maneira simplificada: uma esteira que se movimenta. Ao lado dela estão operários. Cada operário tem uma função específica. O processo se inicia com uma "peça original" à qual, à medida que esteira corre, os operários vão acrescentando as partes que irão compor o objeto final. Nenhum operário faz o objeto, individualmente. Cada operário faz uma única operação: juntar, soldar, aparafusar, cortar, testar. O resultado da linha de montagem é a produção rápida e controlada de objetos iguais. A igualdade dos objetos finais é a prova da qualidade do processo. O que não for igual, isso é, que



apresentar alguma peculiaridade que o distinga do objeto ideal, é eliminado. A função da "peça original", como se vê, é a de ser simples suporte para as outras peças que lhe vão sendo acrescentadas. Ao final do processo a "peça original" praticamente desapareceu. No seu lugar está o objeto que vale pela sua função dentro do processo econômico (ALVES, 2001, p. 35-36).

Sob esta estrutura, outras carências emergem no universo da escola, dificultando a concretização de uma instituição capaz de promover a educação em toda sua magnitude.

Segundo o educador Vitor Henrique Paro (2008, p. 24), a escola deve ir além do que se propõe atualmente, entendendo que:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza.

Ainda de acordo com o citado autor, a escola precisa avançar em relação aos seus conteúdos para que não fique presa na função prioritária de transmitir informação e conhecimento descontextualizados aos sujeitos.

Constatamos, então, que muitas vezes o conceito de educação torna-se confuso até mesmo para os professores que trabalham na escola, de modo que educar por vezes é compreendido tão somente como memorização de conteúdos e informações. E isso tem muito a ver com a formação de cada professor.

É notório refletir que na medida em que não refletimos, acabamos reproduzindo a mesma prática por anos, o que leva a escola se cristalizar numa lógica difícil de ser percebida e transformada. Para o professor Miguel Arroyo¹ (2004 *apud* PAIER 2009, p. 23), "a escola tradicional se institucionalizou numa lógica tão resistente que se impõe aos professores de tal maneira que muitos se sentem impotentes diante de seus problemas".

Essa lógica, segundo Paulo Freire (1987), vem sendo guiada pela ideia de que o professor é o que sabe e o aluno aquele que nada sabe, cabendo ao primeiro doar, entregar o seu saber ao segundo. De acordo com o autor, esta perspectiva compõe a concepção de educação "bancária", na qual o aluno "indivíduo vazio" pode ser preenchido com conteúdos, assim como vasilhas. *"Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus depósitos tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem*

¹ ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” de educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33).

Diante do fracasso escolar, de acordo com Patto² *et al.* (2004, *apud* PAIER, 2009, p. 17), há uma tendência em apontar o aluno como responsável pelo mau desempenho escolar, seja por problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Assim como, segundo Pires (1999), há a tendência também em transferir a responsabilidade ao professor, questionando sua competência, seu ânimo e o seu preparo para lidar com os desafios que o processo educacional lhe impõe. Paier (2009) escreve sobre o fracasso ser atribuído sempre ao aluno por influência do movimento escolanovista, no qual o sujeito é que determina sua condição - psicologização da educação. Esta lógica está também atrelada ao inatismo que, por conseguinte, tem forte repercussão na Educação Física.

² ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

Além disto, no meio sociocultural existem problemas familiares, carências materiais, influências da mídia TV, insuficiência e indefinição dos objetivos pedagógicos que demandam uma atuação organizada e articulada para emergir a educação humanista socialmente mais justa.

Quanto professores há que não estão preocupados com o futuro do educando, mas sim em sobreviver como educador. Não encaram o aluno-problema como desafio pedagógico. O professor que apenas quer obter o silêncio tem visão estreita. Os repressores conseguem uma disciplina que se esvai quando os alunos não estão na sua presença. O ideal é mostrar os limites, mas também as possibilidades, geralmente esquecidas. A educação por coação produz uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa (PIRES, 1999, p. 183).

[...] O primeiro seria a crise dos paradigmas de análise teórica como o marxismo, o funcionalismo, o reprodutivismo entre outros. Outro fator seria a crise das instituições educacionais como a escola e a família que carregam o estigma da impotência, desatualização e despreparo face às novas condições do mercado de trabalho, dos interesses infanto-juvenis e das necessidades do mundo contemporâneo. E por fim a crise proveniente da influência das novas linguagens audiovisuais e tecnologias eletrônicas de comunicação, como a televisão, o computador, as redes de informática, etc., as quais questionam valores, objetivos e conteúdos "tradicionais" da educação (BETTI, 1997, p. 16).

É deste modo que a escola vem caminhando. Grande parte dos professores segue reproduzindo práticas que, segundo a literatura assumida na presente pesquisa, não dão conta das demandas contemporâneas e continuam reproduzindo

Somente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a LDB (BRASIL, 1996), ainda relativamente recentes, é que a educação passou a ser um direito e o Estado, a família e a sociedade passaram a ser os seus responsáveis.

A escola nega, assim, a sua própria natureza. Nega o conhecimento. Nega o direito de esse sujeito ter um conhecimento de outra natureza social, histórica, científica e filosófica. A escola o mantém prisioneiro sem seus muros e prisioneiro em sua própria ignorância. Ela distribui conceitos deturpados de avaliações rasas e vazias para garantir um pedaço de papel que terá tão pouco valor que talvez o próprio aluno seja incapaz de ler (ALBUQUERQUE, 2006, p. 56).

É inegável a necessidade de considerar o ser humano em sua totalidade, não apenas por uma visão fragmentada e restrita predestinada à formação profissional e direcionada de forma restrita ao mercado de trabalho.

Pacheco (2014) corrobora as análises relacionadas à dimensão “conteudista” e descontextualizada, historicamente cristalizada nas escolas brasileiras, e expressa seu espanto ao relacionar um estado trágico de inércia ao espólio científico invejável presente no país. Em outras palavras, o autor questiona-se quanto ao fato de as escolas resistirem tanto a mudanças mesmo diante dos muitos obstáculos que lhes são apresentados, bem como dos resultados educacionais insatisfatórios apresentados em diversas áreas. De acordo com o autor:



Enquanto a comunicação social faz eco de discurso de políticos, que nos falam de desenvolvimento sustentável e dos saberes e competências para fazer face a um mundo incerto e em mudança acelerada, os profissionais da educação reproduzem práticas fossilizadas. Assistimos à perpetuação de uma gestão centralizada no sistema, impedindo que as escolas assumam a dignidade da autonomia e se constituam em elementos orgânicos de comunidades de aprendizagem. Num tempo em que se proclama o reconhecimento das diferenças, o ato pedagógico mantém-se cativo de um fordismo tardio, ainda que se enfeite a sala de aula com novas tecnologias (PACHECO, 2014, p.12).

Neste contexto, surge o termo “comunidade de aprendizagem” que significa, ainda de acordo com Pacheco, uma possibilidade de transformação paradigmática necessária à escola. Tais mudanças amparam-se na ideia de que o saber não está somente dentro dos muros da escola, num determinado espaço e tempo. Questiona o autor:

E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano (PACHECO, 2014, p. 11).

Todavia, precisamos considerar as reflexões de Brandão (2007) ao esclarecer que não há somente uma forma ou modelo de educação e que a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o mais adequado, assim como o próprio ensino escolar. Para o autor, a educação pode ser instrumento ou recurso para que um povo domine e mantenha sua dominância sobre outro povo:

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

De acordo com o autor, o educador, às vezes, age pensando estar livre, com autonomia, quando na verdade pode estar servindo à quem o formou enquanto professor, no sentido de ser usado para defender e disseminar ideias, interesses e políticas que lhe foram impostas.

E assim como Pacheco (2014) considera que quando setores da população se organizam e descobrem novas formas de luta e superação, eles atualizam o saber



tornando-o orgânico. E desta forma, esses grupos geram seus mestres entre sua comunidade possibilitando situações vivas de aprendizagem.

Desse modo, entendemos que o conhecimento transborda os muros da escola e que para a mesma não cabe mais o papel “transmissivista”, mas sim o papel de articuladora dos conteúdos de modo que encante o aprender, o saber, o entender, o interpretar, o criticar para que os estudantes entendam o mundo e se entendam no mundo. Ademais, é preciso compreender a escola como parte da comunidade e não à parte dela e, dessa forma, proporcionar uma educação amparada nos contextos sociopolítico, histórico e cultural que explicam quem somos e porque somos assim.

A escola que se entende parte da comunidade e nunca “à parte dela” será um território de trocas, saberes e festejos, que, coordenados e orientados pelos profissionais da educação, darão a todas as crianças e jovens, estudantes brasileiros, a oportunidade e a possibilidade de um percurso escolar de sucesso, sem interrupções e exclusões (PACHECO, 2014, p. 127).

Em concordância com o autor, entendemos que a educação é o processo pelo qual o sujeito adquire uma autonomia responsável, solidária e que este só é possível se for vivido através das experiências, ou seja, aprende-se autonomia e cidadania no seu exercício, em espaços de liberdade responsável, onde se pratica a escuta atenta e se respeita a diversidade de opinião. Isto em contextos nos quais se aprende a se reconhecer para reconhecer a existência do outro e sua autonomia (PACHECO, 2016).

Nesse sentido, Araújo (2007) propõe, em defesa da melhoria da educação, que ela seja mais ampla, demandando abordar dentro da sala de aula determinadas temáticas como ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social, articulando esta discussão aos conteúdos já contemplados pelos currículos e desenvolvidos em parceria com a comunidade, pressupondo uma nova maneira de pensar o papel da escola e o de diferentes atores (gestores, docentes, discentes e comunidade) envolvidos na educação a fim de acolher a diversidade. Dessa forma, “a escola não se encerrará em si mesma, mas se tornará parte integrante da vida de seus alunos e da comunidade onde está inserida” (ARAÚJO, 2007, p. 4). O mesmo autor evidencia que tem adotado como princípios e objetivos da educação, a promoção da “cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade...” (ARAÚJO, 2007, p. 1).



Atualmente, ressaltamos, em geral as crianças e os adolescentes vão à escola para aprender as ciências, a língua, a matemática, a história, a física, a geografia, as artes, etc. Não existe o objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações. Entendemos que a escola, enquanto instituição pública criada pela sociedade para educar as futuras gerações, deve se preocupar também com a construção da cidadania, nos moldes que atualmente a entendemos. Se os pressupostos atuais da cidadania procuram garantir uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, essa escola deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todos e para todas as crianças e adolescentes. Para isso, deve promover, na teoria e na prática, as condições mínimas para que tais objetivos sejam alcançados na sociedade (ARAÚJO, 2007, p. 2).

Ainda sob tal perspectiva, o professor Ulisses Araujo (2007) amplia nosso conceito de educação ao nos apontar novas orientações quanto à formação cidadã. Segundo o autor, deve-se buscar através da educação a dignidade das pessoas tendo em vista a multidimensionalidade de cada ser e a complexidade que cada um estabelece com o mundo a sua volta.

Sobre a educação para a cidadania, Neira (2006, p. 76) explicita que:

Temos que reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nessa ótica, os significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse outro cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade.

Assim, passamos a entender a amplitude dos objetivos escolares e perceber que as futuras gerações precisam ser compreendidas integralmente para que possam se desenvolver de tal forma. É necessário que sejam respeitadas como cidadãs para que possam agir como tais e assim desenvolverem uma cidadania, que entre outros requisitos, corresponda a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; “aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país” (ARAÚJO, 2007, p. 2).

Para uma melhor compreensão acerca dos debates acadêmicos dos últimos anos em Educação Física, que acabaram por influenciar o currículo que há atualmente nas escolas paulistas, faremos uma passagem por algumas abordagens pedagógicas e seus principais autores que tiveram, cada qual em determinada época, sua



reconhecida relevância e contribuíram para a concepção de Educação Física que temos nos dias de hoje.

Darido (2003) afirma que:

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (DARIDO, 2003, p. 3).

Como já abordado, desde a década de 80, o debate sobre “o que é Educação Física” é intenso. O autor Mauro Betti (1998) reitera em seu trabalho que após se libertar da hegemonia militar e médica, sob os ventos do processo de redemocratização do país, novas ideias, fundamentos, propostas pedagógicas, ocuparam espaços e agitaram as mentes na área da Educação Física.

No final dos anos de 1980, houve forte influência da abordagem desenvolvimentista, pautada principalmente na obra *“Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”* e defendida por seus autores dentre os quais podemos destacar Go Tani. Tal abordagem não se propõe a tratar da cultura, mas sim da aquisição de habilidades motoras (LAVOURA *et al.*, 2006).

Pode-se citar, como exemplo, o esporte que é concebido nesta perspectiva, não como conteúdo constitutivo do patrimônio cultural da humanidade que deve ser apreendido por todas as crianças nas aulas de Educação Física, mas por proporcionar situações de movimento que auxiliam o desenvolvimento (DAOLIO, 2004).

Tendo suas bases nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, a abordagem desenvolvimentista caracteriza-se por considerar que:

[...] a Educação Física trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de educação física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças (DAOLIO, 2004, p. 2).

Com a obra *“Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física”* publicada em 1989, o autor João Batista Freire, representante da abordagem construtivista, se contrapõe à abordagem desenvolvimentista afirmando que não



corroborar com linhas da Educação Física que se identificam com a aprendizagem motora, assim como não aceita o conceito de padronização do movimento, pois segundo ele, “[...] organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive” (FREIRE, 1989, p. 22).

Freire (1989) destaca que a Educação Física deve ser valorizada na dinâmica escolar, não devendo servir como complementação ou auxílio das outras disciplinas. Segundo ele, é preciso através da Educação Física promover atividades que auxiliem ou facilitem o desenvolvimento da criança tanto dentro como fora da escola.

Afirma ainda que “na verdade, o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela ela possa se desenvolver plenamente” (FREIRE, 1989, p. 76).

João Batista Freire (1989) é categórico ao criticar a forma como a escola trabalha com o corpo e o movimento das crianças. De acordo com o autor, a escola historicamente tem desconsiderado a rica cultura infantil, cheia de movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem deixado a criança imóvel, na esperança de que ela aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, impondo limites à sua liberdade e criatividade. Afirma Freire (1989) que a criança é especialista em brinquedo.

No início da década de 1990, surge a abordagem crítico-superadora que explicita sua contraposição em relação à Educação Física tradicional baseada predominantemente, no desenvolvimento da aptidão física do ser humano. Segundo os autores defensores dessa abordagem, como Walter Bracht e Lino Castellani Filho, essa visão tradicional contribuiu para a manutenção do poder da classe dominante.

Através da publicação do livro “*Metodologia do ensino de Educação Física*” em 1992, escrito por um coletivo de autores formado por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobare, Valter Bracht, surge uma nova concepção de Educação Física que passa a estabelecer a relação pedagógica da cultura corporal. Portanto, a expressão corporal passa a ser aceita como linguagem, conhecimento universal e um patrimônio cultural humano que pode ser “transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).



A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos -a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40)

Através do discurso da justiça social e amparada pela Pedagogia Histórico-crítica de José Carlos Libâneo, a abordagem crítico-superadora estabeleceu que as várias manifestações corporais devem ser vistas como construções históricas da humanidade. Dessa forma, a luta, o esporte, a ginástica, o jogo, a dança tornam-se os temas a serem trabalhados pedagogicamente pela Educação Física escolar, por se tratar de elementos historicamente construídos e fenômenos que “se impõe aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano” (DAOLIO, 2004, p. 22).

Ainda representante desta abordagem, há um importante autor, Valter Bracht, que segundo Daolio (2004), elaborou conceitos relevantes para área.

Segundo o Valter Bracht (1992), a Educação Física pode ser entendida como uma:

[...] prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento, é ele (movimento) que confere especificidade à educação física no interior da escola.
[...] É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da educação física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança, etc. (BRACHT, 1992, p. 16).

Pode-se dizer que as reflexões de Bracht reforçam a ideia de que o objeto da Educação Física é a Cultura Corporal de Movimento e, que neste sentido, o movimento humano é tido como comunicação com o mundo. Daolio (2004) pressupõe com base na obra de Bracht que se trata de “uma linguagem que, portanto, se refere ao mundo do simbólico”. Para Bracht, “o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura” (1999, p. 45).

Também em meados da década de 1990, Elenor Kunz com seu livro “*Transformação didático-pedagógica do esporte*” desponta com a abordagem crítico-

Essa concepção dialógica do movimento presume uma relação do homem como sujeito da ação sempre na sua intencionalidade, atribuindo sentido/significado do seu “se-movimentar”. Segundo Kunz, é na relação do homem com o mundo que são construídos os significados que dão sentido às ações humanas, e estes só existem na inter-relação homem/mundo. De acordo com a análise de Daolio (2004):

Ao lançar mão do conceito de “Cultura Corporal de Movimento”, inspirado na literatura europeia, Betti (1998) acredita na possibilidade de superar o impasse da educação *do/pelo* movimento ao levar o debate à dimensão axiológica e teleológica dos valores e finalidades da Educação Física. Assim o autor acredita que:



[...] a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1.º e 2.º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...) (BETTI, 1992, p. 285).

Mais adiante, Betti (1998) adota o termo Cultura Corporal de Movimento e propõe uma Educação Física para a cidadania amparada em três princípios, a saber: a) O princípio da inclusão; b) da alteridade; c) da formação e informação plena. Contudo, vale destacar o princípio da alteridade, pois implica na visão que o professor tem de seu aluno, cliente ou atleta. Para o autor, é necessário que o professor de Educação Física se atente ao fato de que:

[...] a alteridade implica numa dialética entre o si e o diverso de si: o outro é constitutivo do si-mesmo. Em outras palavras, o professor constitui-se em função do aluno, e vice-versa. É preciso considerar o outro aluno numa relação de totalidade, não como um objeto, mas como um sujeito humano [...] é preciso gostar do aluno, respeitá-lo, ouvi-lo, conhecê-lo enquanto ser humano global (BETTI, 2003, p. 135).

Portanto, como é possível constatar através desse breve histórico da construção da Educação Física escolar, ao aproximar-se das Ciências Humanas, a Educação Física adquiriu mais coerência no que tange aos objetivos gerais da escola.

Sabemos que atualmente há muitas produções científicas na área da Educação Física e que a práxis dos professores vem gradativamente sendo integrada às propostas políticas pedagógicas das escolas. Tais propostas apoiam-se no entendimento do aluno como um ser cultural, assim como se refere Daolio (1995), que trata do corpo como sede individual de signos sociais, já que cada indivíduo se expressa diferentemente. Nesta perspectiva, “tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo” (DAOLIO, 1995, p. 36).

Isto implica em considerar as características individuais e culturais de cada aluno, pois assim como afirma Gomes-da-Silva (2007, p. 48), cada sujeito:

[...] possui sua própria história, sua própria temporalidade, a partir da qual significa/atribui sentido às suas relações (com os outros e com o mundo), portanto, cada sujeito possui sua singularidade interpretativa, que por sua vez, é produzida no âmbito de uma sociedade e de uma cultura. Cada sujeito sente o que todos vivemos à sua maneira. É esta condição que o faz único, exclusivo, singular, alter.



De acordo com Lavoura *et al.* (2006), é necessário encontrar nas diferentes abordagens e tendências pedagógicas, os pontos convergentes que venham contribuir na consolidação dessa área do conhecimento, na qual o ser humano é seu principal objeto de estudo, sendo compreendido em sua dimensão cognitiva, afetiva, social e motoras, bem como no seu desejo de “Se-movimentar”, ou seja, o ser humano que se movimenta intencionalmente, como forma de manifestação e diálogo com o mundo.

Logo, esse sujeito não pode estar subordinado às abordagens da Educação Física, ou seja, não se deve moldá-lo em uma ou outra abordagem, pois o aluno é o objeto central da discussão e conseqüentemente protagonista de qualquer tendência pedagógica. Para Lavoura *et al.* (2006) é preciso considerar a subjetividade e a maneira com que ele habita, trata e interpreta o mundo.

Assim sendo, julga-se como princípio da Educação Física, sobretudo, desenvolver o ser humano “possuidor de um corpo (ser um corpo) impregnado de signos, símbolos, prazeres e necessidades” (LAVOURA *et al.*, 2006, p. 208).

Ou ainda como sugerem Moreira e Simões³ (2006 *apud* LAVOURA *et al.*, 2006, p. 208):

[...] independentemente das abordagens ou tendências em Educação Física com que nos identifiquemos, não podemos desconsiderar o humano no homem ao ensinar os conteúdos específicos da Educação Física, fugindo da aprendizagem apenas dos movimentos mecânicos, padronizados e estereotipados. A existencialidade viva do homem no mundo é muito mais do que treinar o corpo com a repetição de movimentos, é movimentar-se no sentido da busca permanente das autonomias possíveis.

Do ponto de vista das proposições apresentadas até o momento, pode-se inferir que valorizar o sujeito e formar um cidadão, implica em instrumentalizar o aluno para que ele saiba e possa transitar livremente por todas as esferas da sociedade. Em outras palavras, entende-se que o professor pode tornar sua aula um espaço público e democrático, problematizando as experiências dos seus alunos e aprofundando o estudo sobre seus sentidos e seus significados (CURATOLO; NEIRA, 2012).

Segundo o professor Mauro Betti (1998, p. 15), é de responsabilidade da área da Educação Física desenvolver o aluno para “ser um praticante lúcido e ativo, que

³ MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, A. **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.



incorpore o esporte, o jogo, a dança e as ginásticas em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível”. Isso implica também em compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade;

[...] é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional, e instrumentos conceituais e perceptivos para uma apreciação estética e técnica do esporte. É preciso preparar o cidadão que vai aderir aos programas de ginástica aeróbica, musculação, natação, etc., em instituições públicas e privadas, para que possa avaliar a qualidade do que é oferecido, e identificar as práticas que melhor promovam sua saúde e bem-estar. É preciso preparar o leitor/espectador para analisar criticamente as informações que recebe dos meios de comunicação sobre a cultura corporal de movimento. Assim, entendemos que a principal tarefa da Educação Física na Escola é **introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de 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. 15, grifo do autor).

Essa afirmação vai ao encontro do que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a concepção de Cultura Corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos, o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque (BRASIL, 1997, p. 28).

Sobre a temática, o professor Marcos Neira (2006, p. 81) nos mostra que:

Ao reconhecer o conhecimento que a criança traz quando entra na escola, o professor a reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola lhe pode oferecer. [...] Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreenderem o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão de que são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural.

Dessa forma, passamos a compreender a Educação Física como um importante componente curricular dentro da escola nos moldes como a entendemos

Portanto, de acordo com tais argumentos, nossa condição existencial deriva da própria interação “agente-ambiente (natural e sociocultural)”, na qual as aprendizagens tornam-se possíveis. Ainda de acordo com o autor, nesta perspectiva, não é o corpo ou a mente que aprende, mas sim a pessoa numa determinada circunstância e a essa condição dá-se o nome de “corporeidade”.



Corporeidade, portanto, é nossa condição existencial, material e imaterial. É nossa condição ecológica, circunstancial, de adaptação ao mundo, e que também o adapta por meio de ações e simbolizações. É a ação que transforma a circunstância, unindo-se a ela e criando cultura (BETTI, 2019, p. 45).

Sendo assim, depreendemos que a corporeidade é o estabelecimento constante de interações agente-ambiente, é modo como nos organizamos em cada circunstância ou, em outras palavras, “é nossa condição de aprendente no mundo”.

Betti (2019) ainda esclarece que tal concepção conceitua as situações de movimento como linguagem, uma vez que elas destacam a tendência dos nossos gestos e modos de reagir às circunstâncias. Desse modo, as situações de movimento são compreendidas como ambiente de comunicação em que ocorre percepção, interpretação e respostas congruentes com as possibilidades circunstanciais. Portanto, um aluno ao estar corporalmente numa situação de movimento dentro de uma aula de Educação Física está constantemente interagindo com o ambiente, as pessoas, os objetos e as causalidades.

A reflexão até aqui exposta nos baliza no que diz respeito às contribuições possíveis da Educação Física para a compreensão de uma Educação menos fragmentada e fragmentadora que considere as diversas dimensões dos estudantes e que trabalhe no sentido de ampliar as possibilidades educacionais considerando principalmente a integralidade das pessoas.

Para avançar na compreensão do nosso objeto de estudo, abordaremos a Gestão Educacional a seguir.



3 GESTÃO EDUCACIONAL

3.1 Aspectos da Gestão Educacional

Consideramos pertinente iniciar este capítulo apresentando um ensaio teórico sobre a contribuição de autores do campo da gestão/administração escolar no Brasil. Para tanto, selecionamos alguns elementos centrais e identificamos autores que melhor expressam o pensamento predominante nos tempos e na história da administração escolar.

Na escola clássica, destacamos Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro e Anísio Teixeira. Na escola crítica, Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix e Vitor Henrique Paro. Dentre diversos autores que poderiam ser selecionados esses foram escolhidos porque se encontram como as principais citações de seus colegas, contemporâneos inclusive, como expressões das escolas de pensamento em questão (DE SOUZA, 2017).

De acordo com De Souza (2017), Antônio Carneiro Leão produziu um dos primeiros trabalhos relacionados à área da administração escolar no país, bem como ainda é um dos mais citados como referência para estudos em administração escolar. O foco de seu trabalho está na apresentação da organização de um sistema de ensino em que as relações hierárquicas, funções e deveres são explícitas, trazendo a figura do dirigente educacional como um representante oficial do Estado, tal como um chefe de repartição pública, e neste caso, compromissado com os deveres políticos para qual foi designado. A obra de Leão revelou, já em seu tempo, a carência de profissionalização e cientificidade na área que possibilitasse a superação da escola tradicional vigente. Essa demanda surge também à medida em que a escola começava a assumir um papel mais abrangente, isto é, a construção de uma escola para todos. Além do esforço para a sistematização dos conhecimentos na área, Leão articulou conceitos e exemplos da administração escolar em diferentes países e sistemas de ensino, originando um trabalho de administração escolar comparada.

Outro aspecto presente em seu trabalho é o caráter prático e didático ao apresentar, por exemplo, um curso de aperfeiçoamento de diretores escolares, assumindo que a figura do diretor determina os rumos de toda a gestão da escola. Sua percepção expressa-se em argumentos como a de que o “diretor é a alma da



escola”, ou “Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (LEÃO⁴, 1953 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 3).

Assim como Leão, outro autor de mesma importância, José Querino Ribeiro (1953) apresentava formas de organização e administração escolar afirmando que a escola pública que faz uso do financiamento público tem o dever de apresentar resultados adequados máximos. Sua teoria sustenta a busca por fundamentos nas atividades próprias da escola, ou seja, a escola apresenta aspectos que são únicos e precisam ser considerados nos processos administrativos. Ribeiro (1952) entende que a escola, assim como o Estado, deve apropriar-se das teorias da administração científica tornando-se mais eficiente ao oferecer serviços educacionais estatais capazes de absorver a crescente demanda da população e cumprir sua função social.

Ribeiro (1952) *apud* De Souza (2017) entende que a administração escolar, ao se deparar com as novas tendências, encontrou novos problemas, que segundo ele, originaram-se da lógica de uma escola para todos, em toda parte e de todos os tipos. Essa nova exigência passou a exigir novos mecanismos para lidar com essa instituição complexa que garantissem bons resultados em um contexto que incluía “as tradicionais tarefas sociais da escola, então somadas às demandas mais contemporâneas do desenvolvimento social e econômico do país” (DE SOUZA, 2017, p. 4).

Para Ribeiro, a administração escolar tem sua fundamentação na Filosofia da Educação, pois os objetivos e ideais devem vir antes e acima da administração, isto significa que há um papel político, de governo, que transcende os domínios técnicos das tarefas pertinentes ao fazer administrativo. O autor aponta em sua obra três problemas fundamentais para a administração escolar:

a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (RIBEIRO⁵, 1952 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 5).

De Souza (2017) expõe um período clássico dos estudos em administração escolar no qual se destaca o autor Anísio Teixeira, que se dedicou à área por mais de

⁴ Leão, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1953.

⁵ Ribeiro, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP. 1952.



quarenta anos. E dentre seus muitos estudos, pode-se destacar a transcrição de uma conferência do ano de 1961 intitulada “Que é Administração Escolar?”. Para De Souza (2017), o pensamento de Teixeira destaca-se dos demais autores da área por sua obra ultrapassar os tempos. Teixeira⁶ (1961 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 9) ao criticar os modelos tradicionais de sua época, demonstrou a fragilidade na formação de gestores e o despreparo dos dirigentes escolares, supondo que qualquer pessoa poderia se tornar um diretor. Em suas palavras:

[...] ou os professores são tão perfeitos, que realmente não precisam de Administração ou as escolas sejam tão pequenas, que tais professores perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado, digamos de anarquia, cada um fazendo o que venha lhe parecer que deve fazer e resultando disso uma admirável Administração (TEIXEIRA, 1961 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 6).

Através deste raciocínio, Teixeira evidencia as importantes funções administrativas, principalmente na organização dos profissionais do ensino e na organização da escola cada dia mais ampla e complexa. O mesmo autor entende que não há administração sem poder e que o administrador faz uso deste para alcançar os objetivos e resultados esperados e que em contraposição à administração de uma fábrica, na escola o elemento mais importante não é o gestor, e sim o professor. Essa é uma característica que difere Teixeira de outros pensadores de sua época, pois para ele a razão do trabalho do gestor é o trabalho pedagógico centrado na figura do professor e alunos no processo educativo. Por meio desse entendimento, percebe-se que a administração passa agora a ser uma ferramenta a serviço dos objetivos pedagógicos da escola e não mais uma atividade com razão em si mesma.

Esse período clássico da administração escolar brasileira foi fundamental no processo de desenvolvimento dos estudos na área que, posteriormente, nos anos de 1970 e 1980, progrediram para o que De Souza (2017) denomina escola crítica da administração escolar. A primeira característica desse movimento é a postura crítica em relação aos serviços de reprodução de um modelo de escola, que até então não colaborava para a compreensão da estrutura capitalista sob as quais a sociedade estava pautada, agindo assim a favor da manutenção do status socioeconômico e político.

⁶ Teixeira, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

A preocupação política de Arroyo parece ser corroborada por outros autores, dentre os quais Maria de Fátima Félix citada por De Souza (2017). O trabalho teve grande relevância ao pontuar e criticar os modelos que chegavam à escola sem necessariamente saber da escola, ou seja, modelos desconectados do fazer pedagógico e dos fins que o guiam. A autora constrói um raciocínio baseado nas relações entre o sistema escolar e o desenvolvimento do capitalismo e estabelece quatro pressupostos norteadores em seu trabalho.



O primeiro diz respeito aos macro-condicionantes econômicos, políticos e sociais sob os quais a educação é construída. O segundo está relacionado ao controle da classe dominante sobre a classe dominada promovida por uma superestrutura jurídico-política. O terceiro indica que novas formas de organização social determinam novas formas de confronto entre as diferentes classes sociais. E o quarto é a hipótese de que o Estado através dos mecanismos administrativos toma o poder e controle sobre a educação, adequando-a, dessa forma, aos seus projetos de desenvolvimento econômico, estabelecendo também condições de avaliação sobre os produtos da educação numa condição produtiva. Essa relação histórica entre escola x capitalismo é o mote de seu trabalho em que ficam evidentes as influências decorrentes do incremento do capitalismo nas diversas mudanças pelas quais a educação brasileira passou, resultando num movimento histórico em que, de acordo com a autora, a escola passou cada vez mais a servir ao modo de produção de um capitalismo monopolista. Conclui a autora que a administração escolar no decorrer da história assumiu a função de transformar o sistema de ensino e a escola numa instituição burocratizada que se adequa ao modelo capitalista através do controle estatal, desconsiderando as funções institucionais a favor da formação humana.

Ainda no âmbito da escola crítica, Paro (2012) apresenta um amplo estudo sobre a administração escolar e pauta sua obra principalmente no comprometimento da educação com a transformação social.

O mesmo autor adota os termos gestão e administração como sinônimos (já que ambas representam uma mediação) e as define de forma geral como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 18). Esse é um conceito que, de acordo com o autor, colabora para distanciar dois equívocos comuns na representação do senso comum sobre o conceito de administração/gestão. O primeiro engano é considerar que a gestão implica necessariamente em “mando e submissão”. Esse erro seria fruto de uma sociedade autoritária em que o diálogo, a cooperação e a coadministração nas relações entre os seres humanos seriam desconsideradas, ou seja, haveria a necessidade sempre de um pequeno grupo mandando e outro grupo maior obedecendo. O segundo equívoco consiste em restringir a ação administrativa às atividades-meio, desconsiderando o tratamento administrativo do próprio processo de produção do bem ou serviço que se tem como fim realizar. Isso na área do ensino, por exemplo, seria como dividir a parte administrativa como sendo as medidas tomadas pela Secretaria de Educação, as



ordens do diretor de escola, assuntos financeiros e logísticos de material escolar e as demais necessidades que não a ação pedagógica diretamente. Esta cultura, por vezes, leva à dicotomia entre a parte “administrativa” e a parte “pedagógica” dentro da escola como se fossem atividades estranhas uma a outra.

Paro (2012) argumenta a favor de que as ações pedagógicas e a boa realização do ensino são as atividades–fim da educação, isto é, todas as demais atividades (atividades-meio) devem se articular para esse propósito. No entanto, adverte o autor, que é comum ouvir de professores e funcionários a opinião de que a escola é bem administrada, mas falha no aspecto pedagógico. Essa é uma afirmação que revela uma incongruência no entendimento das funções administrativas, pois se o aspecto pedagógico é falho significa que os meios necessários (administração/gestão) tampouco podem ser bem avaliados.

[...] o específico do administrativo é mediar a realização de fins, e se o fim da escola é o pedagógico, como agir administrativamente na escola sem ter o pedagógico em primeiro plano? Uma ação desse tipo, ao menosprezar o fim último da escola, não pode de modo nenhum ser qualificada de administrativa (PARO, 2012, p. 66).

Por conseguinte, é responsabilidade da administração/gestão adequar os recursos disponíveis de modo a articular meios e fins, evitando que estas se oponham ou que uma se sobreponha à outra. Afirma o mesmo autor: “[...] que ao confrontar as práticas escolares vigentes nos sistemas de ensino do país com o conceito de educação como formação de personalidades humano-históricas, fica evidente como esse princípio administrativo é o mais violado” (PARO, 2012, p. 66).

A violação a qual o autor se refere está diretamente relacionada ao fato de que a escola tem ignorado a personalidade dos educandos, focando, contraditoriamente, apenas na “transmissão” de algum conhecimento, algo que também não ocorre satisfatoriamente bem, já que para despertar o interesse pelo conhecimento é imprescindível assumir na práxis pedagógica o aluno em sua totalidade.

Paro (2012) identifica esse equívoco como instrumento de sonegação do saber e do desenvolvimento da consciência crítica e que torna a escola um instrumento de ação política apenas da classe dominante. Complementa o autor que, dessa forma, a administração escolar passa a desempenhar função semelhante à exercida pela empresa capitalista, diferenciando-se somente pelo fato de que a empresa serve ao



capital e a escola à neutralização de qualquer antagonismo possível contra a classe proprietária dos meios de produção.

Essa dinâmica evidencia um forte cunho político na ação da gestão escolar e as tramas e redes de poder que se estabelecem nas relações dentro da escola. Sendo assim, a administração escolar pode ser entendida também como um processo político de disputa de poder, através do qual as pessoas tendem a impor seus objetivos sobre os outros. Nesse sentido, a gestão é sempre um processo político em que possuir o controle do poder possibilita a definição dos ideais estruturantes da administração (DE SOUZA, 2006).

Paro (2012), assim como outros autores da escola crítica da administração, reforça as influências sociais e econômicas que determinam os rumos da gestão educacional. Segundo ele:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 2012, p. 19).

No entanto, Paro (2012), ao afirmar que o objetivo central da administração escolar seja a coordenação da política escolar, não dispensa a necessidade de um bom desempenho técnico, já que são interdependentes. Lembra o autor que o domínio técnico não deve ser confundido com “tecnicismo”, ou seja, a supervalorização do aspecto técnico em detrimento dos demais em que há a técnica pela técnica sem uma correlação com os fins a qual ela está alinhada. O autor nos chama a atenção para o fato de que a técnica deve estar sempre ligada aos reais objetivos escolares. Isto implica numa administração com a figura do diretor como personagem principal e atenta à realidade em que a escola se encontra, pois, é dela que emergem as transformações necessárias.

Notamos que alguns pontos são bem similares nos trabalhos desse período, dentre os quais De Souza (2017) especifica:

- a) Estão todos voltados à crítica aos modelos de organização e gestão das escolas até então dominantes na literatura especializada e na prática escolar e educacional;
- b) São todos trabalhos com perfil teórico, ou de análise de produção teórica, são estudos conceituais, não havendo, em nenhum desses casos articulação com pesquisas empíricas que tomassem a escola e a sua gestão como objeto de estudos;



- c) Há um pressuposto para esses trabalhos: a AE como aplicação da administração científica nas escolas contribui para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade;
- d) Os instrumentos e processos da gestão escolar, como estavam sendo tratados pelos autores clássicos e como eram entendidos na organização prática das escolas são fenômenos essencialmente tecnocráticos, assim como o perfil do dirigente escolar, reconhecido por esses autores como de um gerente em uma empresa produtiva, cuja tarefa era de garantir a produtividade e o controle dos trabalhadores da educação (DE SOUZA, 2017, p. 13)

O mesmo autor conclui que esse processo histórico de desenvolvimento dos estudos em administração escolar foi fundamental para compreensão e organização dos estudos atuais. Afirma ainda que a literatura herdou importantes reflexões como o reconhecimento da gestão escolar como processo político-pedagógico e a inclusão de temas como a democratização da gestão escolar. Juntamente com estes temas, têm surgido trabalhos de natureza empírica possibilitando novos avanços referentes, por exemplo, ao conselho escolar e ao projeto político-pedagógico enquanto instrumentos da organização e gestão escolar; os diferentes modelos de gestão com as devidas apreciações e avaliações; as faces e desafios da gestão democrática; os elementos cotidianos do poder, da cultura escolar e dos processos de gestão; os desafios da autonomia e da descentralização; dentre vários outros (DE SOUZA, 2017).

De qualquer forma, a impressão que se tem ao olhar o campo da gestão escolar, desde a primeira metade do século XX até hoje, é que o conhecimento nesta área caminhou pela trilha dos reclames pela sua profissionalização e adoção de paradigmas técnicos advindos da teoria geral da administração de empresas e da importação da teoria da administração escolar norte-americana; passou pelas preocupações mais pedagógicas com a complexificação do fazer escolar; enfrentou criticamente os problemas decorrentes daquelas importações teóricas e; perspectivou um futuro mais democrático para as escolas públicas no que tange à sua gestão (DE SOUZA, 2017, p. 14)

Contudo, esclarece o autor, que o suposto porvir democrático ainda não é uma realidade nas escolas, ao menos é o que demonstra a investigação científica. Há uma escassez de estudos empíricos na área, o que de certa forma inviabiliza as transformações concretas no interior das escolas.

Esse é um tópico cujo teor soa familiar, afinal de contas é um assunto presente em nosso dia a dia na escola, mas que, no entanto, ainda é pouco debatido e explorado tanto pelo campo da Gestão quanto pelo campo da Educação Física. Arriscamos afirmar que são áreas do conhecimento repletas de controvérsias e um tanto nebulosas, o que pode contribuir para esse afastamento dos debates.

Vejam os então que além dos problemas mais íntimos, filosóficos, didáticos e metodológicos que cada professor enfrenta, ainda resta a ele refletir, decifrar e readequar seu trabalho de acordo com os objetivos implícitos ou explícitos em cada um dos sistemas de ensino que lhes são apresentados. Essa é uma realidade concreta considerando que a cada dois anos novos governantes assumem o poder e, como podemos observar atualmente, as correntes de pensamento da classe detentora do poder, por vezes, transformam-se substancialmente.

Ao menos existem políticas de Estado que, através das leis criadas ao longo dos anos, procuram “garantir” certa estabilidade e coerência entre a demanda da



sociedade e os objetivos educacionais. No entanto, ao observar especificamente as leis referentes à Educação Física escolar, percebemos que surgem alguns desarranjos aos pretensos objetivos escolares.

É de conhecimento amplo que atualmente a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas nem sempre foi assim. Ao analisar as leis nacionais ao longo dos anos são perceptíveis as transformações pelas quais a Educação Física passou e quais são as influências políticas e momentos históricos por trás de cada mudança.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de acordo com o artigo 22 da Lei n.º 4.024/1961, a prática da Educação Física era obrigatória na Educação Pré-primária, Ensino Primário, Ginásio e Colégio, correspondendo aos alunos de até dezoito anos.

Em 1971, após a Reforma Educacional, o Artigo 7.º da Lei n.º 5.692/1971 deixou de fazer referência à idade limite sobre a obrigatoriedade da prática e tornando facultativa aos alunos que estivessem nas seguintes condições (DARIDO; IMPOLCETTO, 2018):

- Trabalhasse mais de seis (6) horas por dia e estudasse à noite;
- Tivesse mais de 30 anos de idade;
- Prestasse serviço militar;
- Fosse fisicamente incapacitado.

De acordo com as autoras, essas mudanças na LDB de 1971 expressaram uma lógica do mercado capitalista, facultando a prática da Educação Física, visando a preservação da energia das pessoas para o trabalho.

Sobre o serviço militar e a incapacidade física, Castellani Filho (1998) observa que os exercícios praticados nas forças armadas substituíam as aulas de Educação Física da escola e que as pessoas incapacitadas fisicamente não necessitavam, já que eram aulas consideradas práticas isentas de pensamentos, reflexões e conceitos. Para o autor, o Decreto n.º 69.450/1971 reforçou esse estigma ao designar em seu texto a Educação Física como *atividade*, remetendo a ideia de que não se tratava de um campo de conhecimento dotado de saberes, mas sim de um fazer prático com fim em si mesmo.



Darido e Impolcetto (2018) consideram esses movimentos políticos determinantes para a construção histórica da Educação Física escolar bem como para a construção de um estereótipo da disciplina que faz com que “[...] alunos, professores e a comunidade escolar, bem como a sociedade de maneira geral, tenham dificuldade de reconhecer o professor de Educação Física e suas aulas como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola” (DARIDO; IMPOLCETTO, 2018, p. 3).

Legalmente, de acordo as mesmas autoras, essa condição de “atividade extracurricular” pautada, sobretudo, na dimensão biológica do ser humano, perdurou até a promulgação da nova LDB de 1996. Somente após essa data é que a Educação Física passou de atividade para componente curricular no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Nessa nova organização, as aulas passaram a ser facultativas no Ensino Superior e nos cursos noturnos, ficando a cargo das Faculdades e das escolas, respectivamente, estabelecerem esse critério. Silva e Venâncio apud Darido e Impolcetto (2018) indicam que a redação da Lei foi genérica, deixando de especificar a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica e que também não apontou a formação específica do professor que ministraria essas aulas. Isso gerou uma confusão, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, nos quais as aulas passaram, em muitos casos, a serem ministradas por professores formados no Ensino Médio Magistério e Pedagogia.

Em 2001, com nova alteração na Lei, o termo *obrigatório* foi incluído à expressão *Componente Curricular*, reforçando a exigência legal da Educação Física em todo Ensino Básico. No entanto, a nova Lei não especifica conceitos, objetivos ou conteúdos relacionados à disciplina, mas explicita três determinações que são: *integrar-se a proposta pedagógica da escola, ajustar-se as faixas etárias e às condições da população escolar*. Estes itens apontam uma autonomia maior às escolas e sistemas de ensino mas, por outro lado, reforçam a visão biológica da área presumindo que os estudantes devem ser organizados de acordo com suas características físicas.

Através dessa liberdade concedida às escolas a carga horária anual, o número de aulas, a composição das turmas, a duração das aulas e o espaço de ensino são estabelecidos pela própria escola por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP). E neste PPP constam os objetivos, as prioridades e as ações da escola e



especificamente sobre a Educação Física pode-se decidir o número de aulas oferecidas, o período em que acontecerão, entre outros aspectos.

Em 2003, uma nova mudança na LDB, mais especificamente em seu Parágrafo 3.º art. 26, definiu a facultatividade nas aulas de Educação Física, o que, segundo Darido e Impolcetto (2018), promoveu um retrocesso na área, pois assim como na primeira LDB de 1969 considerou que as aulas de Educação Física na escola são apenas práticas e que não desenvolvem outros aspectos além dos físicos.

As autoras ainda identificam duas dúvidas nessa Lei, uma está relacionada à especificação de quem é o profissional responsável por essas aulas e outra é na interpretação que se faz da expressão “prática da Educação Física”, já que é compreensível que o aluno só esteja dispensado da parte propriamente prática da aula e não da aula toda. As autoras esclarecem que no Estado de São Paulo, por exemplo, esta questão foi resolvida por meio da Resolução SE 1, de 6 de janeiro de 2004, que estabelece quem deve ministrar as aulas de Educação Física, além do número de aulas semanais (DARIDO; IMPOLCETTO, 2018, p. 8):

Artigo 1.º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina, na seguinte conformidade:

I - duas aulas semanais para cada disciplina nas classes com carga horária de 25 horas semanais.

II - uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais (SÃO PAULO, 2004).

Dentro desse quadro, desponta a necessidade de rever a concepção de Educação Física que vem sendo referência para a elaboração de leis que regem a Educação Básica no Brasil, pois está evidente que o entendimento predominante na área ainda é do desenvolvimento motor e das capacidades físicas e esportivas em detrimento aos demais aspectos dos estudantes como os emocionais-afetivos e socioculturais.

Ao observar essa construção histórica da Educação Física, considerando as forças políticas, os ideais de cada época e as formas de administrar em cada período, é compreensível que a Educação Física esteja onde está no atual momento educacional no país. Podemos dizer que as indefinições e as próprias contradições no âmbito das Leis Federais prejudicam o entendimento por parte dos Estados e



Municípios e, assim como afirmam Darido e Impolcetto (2018), fica a cargo destes últimos elaborar leis que possam minimizar os problemas decorrentes da lei federal.

Podemos perceber, portanto, que uma visão, em nosso entendimento, antiquada de Educação Física escolar é compreensível, mas que, no entanto, inviabiliza que os estudantes tenham acesso e usufruam de seu direito a Educação Física. E dentro desse processo de sonegação de experiências e conhecimentos, Salgado (2017) avalia que a gestão da escola, através de um olhar mais abrangente e direcionado ao trabalho pedagógico, pode amenizar os problemas enfrentados pela Educação Física e ainda aponta alguns aspectos a serem considerados especificamente na área, dentre os quais:

a) Carga horária e infraestrutura

Para a autora, há historicamente um descaso por parte dos gestores em relação à carga horária, pois em muitos casos as aulas de Educação Física têm tempo insuficiente e algumas vezes alocadas em turnos diferentes, o que contribui para o afastamento do componente do resto da escola e conseqüentemente de toda articulação pedagógica da mesma.

A infraestrutura é uma queixa recorrente por parte dos professores e a autora destaca que um engajamento maior da equipe gestora poderia facilitar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes os espaços são inadequados faltando área de trabalho, manutenção e segurança, fazendo com que as aulas se limitem ao ensinamento de esportes e exercícios que ali se adéquam.

b) Recursos materiais

Tanto a falta como a qualidade dos materiais e recursos didáticos impactam diretamente na ação do professor, para a autora, a seleção do material, é uma consequência lógica da maneira em que o professor entende sua ação didática. Complementa ainda que “todo processo ensino-aprendizagem o material pedagógico utilizado possui relação com os objetivos que se pretende alcançar e na Educação Física deve-se refletir sobre quais são os materiais mais enriquecedores sobre o ponto de vista motor e educativo” (SALGADO, 2017, p. 62).



c) Subvalorização da disciplina

De acordo com a autora, a Educação Física está presente na maioria dos currículos dos países do ocidente e a principal diferença é sua presença na legislação em vigor (SALGADO, 2017).

Em estudo comparado às principais diferenças internacionais relacionadas à Educação Física são:

- As horas atribuídas semanalmente a cada ano, grau ou nível.
- As instalações com que conta o estabelecimento para a sua prática.
- O material que proporciona o estabelecimento para o seu desenvolvimento.
- O orçamento anual que lhe dedica o estabelecimento educativo.
- As habilitações da pessoa que a ministra.
- A participação dos professores de Educação Física na vida acadêmica do estabelecimento.
- A remuneração mensal dos professores de Educação Física.
- O tipo de reconhecimento oficial da matéria (SALGADO, 2017, p. 63).

Embora a subvalorização tenha causas de natureza diversa, a autora destaca alguns aspectos determinantes como a experiência profissional; o local onde ocorrem as aulas; ignorância sobre a disciplina; confusão entre educação física e prática esportiva; cultura familiar. E conclui, afirmando que os gestores podem colaborar para além dos aspectos citados, também com a articulação com as demais disciplinas promovendo uma “sinergia coletiva e pedagógica”.

A compreensão sobre a Educação Física e sua repercussão nas escolas é assunto complexo e que merece nossa atenção. Aqui, nosso interesse se volta para o todo e para as partes e delas para o todo, incessantemente. Dialeticamente, construímos uma visão que pretende expressar novos olhares, quando vamos a campo ouvir o que os sujeitos envolvidos com a gestão pensam sobre a Educação Física na escola.



4 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE ITANHAÉM

4.1 Políticas Públicas direcionadas à Educação Física Escolar

Um importante marco para a educação da cidade foi a criação do Plano Municipal de Educação (PME), em cumprimento a Lei Federal n.º 13.005, de 25 de julho de 2014. A aprovação da Lei n.º 4.027, de 2 de julho de 2015, estabelece diretrizes educacionais para o decênio 2015-2024, e aponta dentre muitos objetivos, os contidos em seu art. 2.º como:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV- melhoria da qualidade do ensino;
- VI- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
- VIII- valorização dos profissionais da educação;
- IX- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (ITANHAÉM, 2015, p. 15-16).

Os demais artigos seguem delineando os passos necessários para a materialização das metas instituídas:

- Art. 3.º - A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes estabelecerá mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PME – 2015-2024.
- Art. 4.º - O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Município deverão ser formulados de modo a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, objetivos e metas do PME, a fim de viabilizar sua plena execução.
- Art. 5.º - Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o Poder Executivo encaminhará à Câmara Municipal de Itanhaém projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para o próximo decênio.
- Art. 6.º - As despesas resultantes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias consignadas no orçamento municipal vigente.
- Art. 7.º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação (ITANHAÉM, 2015, p. 2).

A elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) é considerada um marco histórico na educação da cidade e fruto de um “amplo trabalho de discussão e reflexão

Sobre o tema Gestão, consta no documento que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –



LDB, Lei n.º 9.394, de 1996, a participação da sociedade em diferentes esferas da educação tem sido fundamental na orientação de diversos planos estratégicos das Secretarias de Educação. E nesse aspecto, é prioridade no município assegurar através de estratégias que a Gestão seja colaborativa e democrática, proporcionando de maneira ágil e eficiente o poder à sociedade civil.

De acordo com o documento, a sociedade já vem exercendo determinado controle sobre as dinâmicas educacionais através dos Conselhos Escolares.

Cada unidade escolar do Município já conta com seu Conselho Escolar, que tem como principal objetivo fomentar ações de participação da comunidade escolar nas decisões e elaboração de planos de trabalho para uma educação mais justa, solidária e de qualidade. Sabe-se que participar é algo que o ser humano necessita também aprender, pois é por meio das vozes dos membros do Conselho que ações são colocadas em prol da educação. Ainda há muito a avançar em relação à qualidade dos Conselhos; para isso, há a necessidade de investir nesse colegiado proporcionando capacitação aos seus membros para otimizar a sua finalidade (ITANHAÉM, 2015, p. 121).

Ao evidenciar a gestão democrática como um princípio da educação na cidade, surge a necessidade de os gestores dialogarem com a comunidade, mediando os interesses de forma que a mesma assuma uma postura democrática frente aos problemas apresentados. É através de processos democráticos que experiências de participação colaborativa, de problematizações, de decisões coletivas, surgem como pilares para a construção de uma cultura democrática.

Tais formas de participação devem, também, preservar e garantir a autonomia das pessoas envolvidas, de todos os atores sociais, pertencentes ao cenário educacional, direta ou indiretamente envolvidos, desde os pais, professores, alunos, coordenadores e orientadores educacionais, pessoal técnico-administrativo, associação de pais e mestres, membros e entidades da comunidade na qual a escola está inserida (ITANHAÉM, 2015, p. 122).

O PME assume também como metas, assim como no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação num prazo de dois anos, para tanto, destaca-se o compromisso em:

1. Identificar demandas apresentadas pela comunidade e pelas famílias para o acesso à educação, para publicizar as ações dos Conselhos Escolares.
2. Elaborar, de maneira colaborativa, com as famílias, segmentos e setores da comunidade, estratégias que visem à integração entre escola e família, considerando a realidade e diagnósticos da região e entorno da escola.



3. Oportunizar a elaboração de projetos comunitários que tratem das necessidades específicas da comunidade que possam ser atendidas no âmbito das relações educacionais e culturais mediatizadas pela escola.
4. Desenvolver parcerias para que a sociedade possa refletir sobre o sentimento de pertencimento à escola e vice-versa.
5. Garantir a participação democrática nos Conselhos Escolares, oferecendo cursos de capacitação em parceria com as instituições de ensino superior.
6. Proporcionar ao Conselho Municipal de Educação, de forma gradativa, condições de analisar, diagnosticar e emitir pareceres técnicos a respeito da realidade educacional da cidade.
7. Publicizar as ações do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos Escolares.
8. Incentivar a capacitação e formação permanente dos membros do Conselho Municipal de Educação, por meio de parcerias (ITANHAÉM, 2015, p. 122-123).

Nota-se que as diretrizes e o comprometimento da gestão estão em acordo com as referências nacionais, (PNE) Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e comprometidas na consolidação de uma gestão colaborativa e interativa com a comunidade, transformando-a ao mesmo tempo em que é transformada pela mesma.

Na gestão municipal, destaca-se a responsabilidade na formação dos professores e valorização do magistério. Segundo dados contidos no PME, todos os professores que ministram aulas desde a Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental são habilitados para cada etapa específica de ensino, e sua maioria é ocupante de cargo efetivo, e, portanto, admitidos mediante aprovação em concurso público, assim como estabelece a Constituição Federal (ITANHAÉM, 2015, p. 102).

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Municipal de Educação. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino constitui um compromisso, que não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (ITANHAÉM, 2015, p. 103).

A valorização do magistério apoia-se nos seguintes requisitos:

- Formação continuada que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, com o domínio dos conhecimentos que são objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem.
- Compromisso social, ético e político do magistério (ITANHAÉM, 2015, p. 103).

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a Educação Básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o

Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 1358).

Para a autora, a formação do professor é crucial em qualquer sociedade e a chave para promover as transformações sociais necessárias. Contudo, entende que perante a realidade brasileira, é preciso uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação:

A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Dessa forma, depreendemos que há uma precarização generalizada nas instituições formadoras de professores que inevitavelmente reflete na área da Educação Física. Para a autora, há na própria formação dos professores (licenciado/bacharel, polivalente/especialista) uma diferenciação histórica que acaba criando um valor social para o professor, incidindo na carreira, nos salários e na representação da comunidade social. Vemos então que a Educação Física, do ponto de vista da representação social, sofre influência tanto dos problemas intrínsecos quanto extrínsecos relacionados à formação em todas as áreas.

Posto isto, notamos que há relativo cuidado no tratamento das proposições direcionadas à formação, nas condições de trabalho e na carreira do professor.

Em contraponto a essa clareza nos objetivos relacionados à gestão educacional, estão as metas e objetivos da Educação Física dentro desse projeto educacional estruturado para a cidade. Em todo o documento, que contém 136 páginas, a palavra Educação Física aparece 10 vezes. A primeira menção surge na página 91, no décimo capítulo cujo título é, “CULTURA, ESPORTE e EDUCAÇÃO”, em seu subcapítulo “Atividades Culturais e Projetos Esportivos – Extracurriculares”. Essas atividades extracurriculares são propostas articuladas entre a Educação, Assistência Social, Cultura, dentre outros, oferecidas no intuito de garantir a “formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da nossa



sociedade” (ITANHAÉM, 2015, p. 88), fazendo parte também a oferta de espaços e atividades ligadas à cultura e ao esporte, visando estimular aspectos críticos e criativos desenvolvidos capazes de “melhorar a vida em sociedade” (idem):

A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes instituiu programas complementares em educação. Nesses programas as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de permanecer mais tempo em contato com os espaços educacionais e culturais, dentro de um âmbito cooperativo, rico em atividades esportivas e culturais que resgatam o convívio social e possibilitam o desenvolvimento do ser humano como um todo (ITANHAÉM, 2015, p. 88).

É importante destacar a forma como é mencionada a Educação Física como atividade extracurricular como, por exemplo, na descrição do projeto Cambucá:

Inaugurado em maio de 2005, o projeto atende, atualmente, cerca de 185 crianças, em período alternado ao da escola onde estudam, participando de atividades recreativas como artesanato, recreação, educação física, dança, além de informações diversas (ITANHAÉM, 2015, p. 91).

Neste caso, a Educação Física é citada como mais uma atividade e não como um componente no qual estão inseridas tais atividades. Esta compreensão também aparece na descrição de outros projetos:

O equipamento educacional possui sala de balé, campo de futebol, quadra poliesportiva coberta, com instalação de acessórios esportivos para futebol de salão, basquete, voleibol e iluminação interna do conjunto, entre outros. Assim, as crianças participam de aulas de balé, dança de rua, judô, educação artística, ciências, educação física, além de atividades de incentivo à leitura (ITANHAÉM, 2015, p. 92).

Ainda nos projetos extracurriculares, há um destaque para os “Jogos Escolares de Itanhaém” que estão apresentados como:

Sua finalidade é estimular os alunos a participarem de competições oficiais nas modalidades de judô, natação, atletismo, xadrez, damas, tênis de mesa, basquete, futsal, voleibol, vôlei de praia, surfe *futebol society*. Os jogos são realizados durante o decorrer do ano, atendendo alunos de 7 a 17 anos que estejam matriculados nas redes municipal, estadual ou particular de ensino. Desde 2005 os Jogos Escolares têm tido uma crescente participação dos alunos, criando uma expectativa positiva para todos os envolvidos: pais, alunos e professores. Os professores das escolas e respectivas modalidades estão sendo orientados a encaminhar os alunos que, em tese, apresentam potencial a ser desenvolvido, para treinarem com as equipes de competição do Município, onde poderão ter participação em eventos de âmbito regional, estadual e nacional (ITANHAÉM, 2015, p. 94, grifo nosso).



Seguindo essa lógica, percebemos que das 10 (dez) vezes que a palavra Educação Física aparece, 04 (quatro) está no subcapítulo “Atividades Culturais e Projetos Esportivos – Extracurriculares”, e 6 (seis) vezes no subcapítulo “Esporte”. De acordo com o documento, o esporte educacional é uma complementação à educação formal.

O esporte educacional é uma manifestação específica praticada no âmbito do sistema educacional e realizada de forma complementar à educação formal. Diferentemente da abordagem tradicional, evita a seletividade e a hipercompetitividade do esporte, visando apoiar o desenvolvimento integral do indivíduo, atuando no desenvolvimento físico e na formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer saudável (ITANHAÉM, 2015, p. 96).

O documento ainda especifica que os resultados esperados através dos projetos esportivos são:

- a) Impactos Diretos:
 - Melhoria das capacidades e habilidades motoras dos participantes;
 - Melhoria do rendimento escolar dos alunos envolvidos;
 - Diminuição da evasão escolar nas escolas atendidas;
 - Melhoria da qualificação de professores e estagiários de educação física envolvidos.
- b) Impactos Indiretos:
 - Diminuição no enfrentamento de riscos sociais pelos participantes;
 - Geração de novos empregos no setor de educação física nos locais atingidos pelo programa;
 - Melhoria da estrutura esportiva no sistema de ensino público (ITANHAÉM, 2015, p. 96).

De acordo com o PME, os objetivos estão em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1988) e com o capítulo que trata especificamente dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, ressaltando a importância do desenvolvimento esportivo para a formação do ser humano em toda a sua abrangência.

Embora saibamos da função dos Parâmetros Curriculares Nacionais em subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, o que nos chama atenção no PME é que não encontramos a versão de 1988. Sabemos que em 1995, uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores de diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. Dessa consulta resultou uma série de pareceres, com base nos quais o Ministério da Educação reelaborou a proposta, encaminhando a nova versão ao Conselho Nacional de Educação para que



deliberasse a respeito. E em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foram publicados.

Segundo Darido (2005), é justamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1997 e 1998), documento elaborado para os diferentes níveis de ensino, que aparecem pela primeira vez na Educação Física as três dimensões dos conteúdos. Ressalta também a importância da “articulação entre o aprender a fazer, a saber por quê está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos” e desse modo propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira (Temas Transversais) sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal.

As abordagens críticas sugerem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Nesta visão, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e de outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos (DARIDO, 2005, p. 10).

A proposta dos PCNs (BRASIL, 1997) Ensino Fundamental ressalta a importância de integrar o aluno na Cultura Corporal de Movimento, com finalidades também de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e de manutenção e melhoria da saúde. Com isso, rompe a concepção tradicional dos conteúdos que favorece as aptidões físicas e adota como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, indicando um ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, cooperação, participação social, afirmação de valores e princípios democráticos. “Nesse sentido, busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 62).

Ao analisar os documentos PME (2015) e PCN (1997), pudemos constatar que existem dissonâncias no que se refere aos objetivos da Educação Física escolar contidos no PME e nos PCNs. Podemos ressaltar, por exemplo, a relação entre o “princípio da inclusão” X “seleção de equipes”, ou a busca pelo “exercício crítico da cidadania” X “estímulo para participação em competições”. Enfim, o PME, até onde pudemos examinar, não apresenta nenhum encaminhamento específico para a



Educação Física e deixa lacunas em relação à clareza de objetivos, tornando o esporte o foco principal de atuação da Educação Física. Isso é evidenciado no documento ao final do subcapítulo “Esporte”, após a apresentação de uma longa lista de aprendizagens descritas nos PCNs, com a seguinte afirmação:

Ao lado da arte, o esporte é a atividade social com maior possibilidade cultural de reunir diversão, lazer, qualidade de vida e desenvolvimento pessoal. Dentre os esportes, os coletivos são ótimos para o processo de interação social: aprender a cooperar, a trabalhar em grupo, aprender a resistir a frustrações desenvolvendo “espírito esportivo”, aprender a competir com lealdade, a ganhar sem arrogância, a perder sem humilhação e, principalmente, a conquistar novos amigos. Ensinando que adversários no campo devem ser amigos fora dele, o esporte alia o desenvolvimento físico, ao desenvolvimento emocional, ao desenvolvimento social e ao desenvolvimento moral. Por tudo isso, nenhuma cultura da história, desde civilizações importantes, como Egito, Grécia, Roma, Índia, China, até culturas tribais, como os índios, deixou de ter suas práticas esportivas e deixou de estimular suas crianças e seus jovens para os esportes. Nenhuma atividade social é educacionalmente tão completa, socialmente tão prazerosa, nem tão capaz de formar e melhorar o corpo, a mente, os sentimentos e a socialização, quanto o esporte (ITANHAÉM, 2015, p. 100-101).

Presumimos que neste trecho houve novamente a equiparação entre esporte e Educação Física, assim como no parágrafo que encerra o subcapítulo:

OBJETIVOS E METAS: 5. Orientar continuamente os jovens para o exercício da cidadania, por meio dos projetos esportivos. O resgate de valores como a autoestima, companheirismo e convívio social são inerentes ao esporte, cabendo ao professor de Educação Física habilitado, estimular a prática cotidiana desses valores.

6. Aplicar o esporte como ferramenta de educação e inclusão social.

7. Divulgar calendário municipal anual de atividades esportivas para as comunidades.

8. Realizar festivais internúcleos esportivos para estimular o aprendizado esportivo.

9. Incentivar a prática de esportes por meio de núcleos esportivos sociais em diversas regiões.

10. Incentivar a realização de circuitos e programas de esporte escolar em diversas modalidades.

11. Promover seletivas e premiações para alunos que participam das modalidades esportivas, sem prejuízo do trabalho de estímulo esportivo e de inclusão social, possibilitando participações e oportunidades aos jovens em eventos competitivos em outras localidades.

12. Ampliar os núcleos esportivos sociais após pesquisa de demanda das necessidades regionais.

13. Possibilitar a formação continuada dos professores de Educação Física e instrutores esportivos para garantir a qualidade das atividades.

14. Ampliar as atividades voltadas ao paradesporto, atendendo as necessidades da educação inclusiva (ITANHAÉM, 2015, p. 101, grifo do autor).



Explorando o PME, encontramos algumas incoerências, o que demonstra, de certa forma, o que já abordamos anteriormente a respeito da construção histórica da Educação Física brasileira que por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento aos mecanismos de “manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física, restringiram os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos” (BRASIL, 1998, p. 22, grifo do autor). Também é possível identificar que mesmo com a existência de referenciais teóricos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a interpretação tradicional sobre a Educação Física ainda prevalece.

Juntamente com o PME, há alguns anos, desde o surgimento dos primeiros movimentos relacionados à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Itanhaém passou a fomentar os debates entre os professores das diferentes áreas proporcionando encontros, palestras, etc. Essas ações tiveram como objetivo três eixos principais:

1) Incentivo à participação na construção da BNCC;

Nesse período, as escolas foram orientadas a estimular a participação dos professores na consulta pública que faria parte do documento preliminar que mais tarde daria origem à primeira versão da BNCC. Alguns horários de reunião pedagógica coletiva foram destinados para esse propósito.

2) Compreensão e reflexão acerca do documento;

Após a conclusão da primeira versão da BNCC em 2017, houve a convite da Secretaria de Educação à formação de grupos de professores por área, visando a melhor compreensão do documento. Nesta fase, os esforços foram direcionados também na divulgação do documento entre todos os professores para análise e futura adaptação a cada realidade escolar.

3) Foco na construção curricular do município mediante as propostas contidas na BNCC;

Apesar de no ano de 2020 a Prefeitura de Itanhaém ter firmado o convênio com a Secretaria Estadual de Educação, adotando, assim, o Currículo Paulista (2019) como referencial, podemos considerar que esta fase da construção curricular



municipal ainda está em andamento, pois nota-se que os trabalhos da gestão municipal caminham nessa direção.

Salientamos que esse processo de compreensão do currículo, pelo qual a educação municipal vem passando, está mais centrado nos aspectos ligados a sua aplicação, ou seja, não houve uma reflexão mais profunda sobre o que representa e com quais objetivos se criam e se buscam seguir currículos universais.

Neste sentido, Arroyo (2013) nos alerta para a rigidez do currículo que se sobrepõe à criatividade de professores e gestores como algo inevitável, indiscutível ou algo sagrado, restringindo suas autorias e, por vezes, negando o acesso a determinados conhecimentos, à cultura, aos saberes necessários para a formação desse aluno. O autor aponta que os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a uma tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação.

As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçam lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres (ARROYO, 2013, p. 35).

Para Arroyo (2014), há uma constante tensão no campo de conhecimento curricular, o que o torna dinâmico, questionável e aberto a novas indagações que surgem do real. E quando os currículos ignoram essa dinâmica acabam presos em conhecimentos superados, com o “prazo vencido”. Ao propor avanços, afirma o autor, é necessário trabalhar em duas direções simultaneamente, uma é a luta pela autoria e autonomia docente, e a outra é a compreensão das estruturas, concepções e mecanismos dos controles curriculares de gestão e avaliação, que acabam limitando essa autonomia e criatividade dos professores. Afirma ainda, que na disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade e que é preciso manter a ética e o profissionalismo nesse território do conhecimento reivindicando “novas políticas de currículo, de avaliação, de valorização a outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana” (ARROYO, 2014, p. 39).

Entendemos, portanto, que nesse momento da própria construção curricular do município, é necessário um pouco mais de aprofundamento nas questões sócio-históricas e políticas para que, nas palavras do autor, não se fique “preso em conhecimentos superados”, tampouco refém de políticas e/ou projetos totalitários.



5 A COMPREENSÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

5.1 Metodologia

Considerando o já exposto nos capítulos anteriores em relação à importância da Educação Física para o desenvolvimento do ser humano, e principalmente motivado por nossas experiências enquanto professor nas escolas da rede pública de ensino da cidade de Itanhaém/SP, é que essa pesquisa adquire particular relevância por entendermos a Gestão Escolar como marco fundante para o desenvolvimento das Políticas Públicas organizadas a partir dos sistemas de ensino. Dessa forma, entendemos que para aperfeiçoá-las é necessário antes compreendê-las, possibilitando questionamentos, reflexões e contradições, enfim, todas as possibilidades de debate que contribuam para os seus avanços.

Ao tentar compreender quais as percepções dos dirigentes educacionais sobre a Educação Física, a pesquisa vai se compondo e novas possibilidades de interpretar a realidade dentro da escola vão surgindo. Essa realidade à qual nos referimos recebe influências históricas, como já estudadas neste trabalho, nas quais a representação social da Educação Física aparece atrelada fundamentalmente ao aspecto físico/biológico, ao desenvolvimento motor, ao “fazer sem pensar”, desconsiderando dessa forma, a reflexão, a compreensão, as possibilidades de agir, transformar-se e transformar a sociedade.

De acordo com o Currículo Paulista, a Educação Física sob uma perspectiva cultural desenvolve:

Além do conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas, a cultura corporal de movimento deve também promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais. Além disso, é preciso de maneira intencional e vinculada à prática pedagógica dos temas tratados, identificar as sensações, sentimentos e significados advindos da vivência dessa prática reflexiva. Uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, é necessário assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonismo (SÃO PAULO, 2019, p. 250).

Este estudo tem abordagem qualitativa que se caracteriza por “permitirem considerar suposições de um corte temporal e espacial de determinado fenômeno por



parte do pesquisador, definindo o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá” (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2014). De acordo com as mesmas autoras, compreende-se como a leitura de um conjunto de técnicas interpretativas que “visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Na análise qualitativa existem problemas e situações que podem ser realizadas sem quantificação de certos detalhes, delimitação precisa do tempo em que ocorreram, lugar, causas, procedência dos agentes, entre outros. Dessa forma, os estudos de campo qualitativos não têm um significado preciso em quaisquer das áreas onde sejam utilizados. Para Dalfovo, Lana e Silveira (2008), todos os estudos de campo são necessariamente qualitativos e, mais ainda, identificam-se com a observação do participante. Porém, a análise qualitativa permite a interação com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando têm uma atenção sensível do pesquisador (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2014, p. 3).

Foi realizada pesquisa exploratória, buscando por meio dos seus métodos e critérios, uma proximidade do objeto estudado. Objeto esse, sobre o qual não existem muitas pesquisas realizadas. De acordo com Gil (2002):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2002, p. 41).

Realizamos pesquisa bibliográfica, explorando as temáticas: Educação, Educação Física, Gestão Educacional, e pesquisa documental, examinando o Plano Municipal de Educação da cidade de Itanhaém/SP (2015), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pois são estas políticas públicas que subsidiam o desenvolvimento da educação e da Educação Física no país.

Procurando embasamento teórico para o estudo, realizamos pesquisa bibliográfica com o objetivo de obter conhecimentos mais aprofundados na área da Educação, Educação Física e Gestão Educacional que viabilizassem a melhor compreensão da problemática em questão.



No campo da Educação, analisamos os trabalhos de Alves (2002), Araújo (2007), Bourdieu (1983), Brandão, (1981), Cortella (2003), Freire (1987), Pacheco (2014, 2016). Na área da Educação Física, foram estudados, dentre outros autores, Betti (1997, 1998, 2003, 2019), Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Daolio (2003, 2012), Darido (2003, 2012), Freire (1989), Neira (2006), Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1997), Proposta Curricular de São Paulo, São Paulo (2012). E no campo da Gestão, Arroyo (2003), Paro (2012) e De Souza (2017). Estas foram basicamente as referências, dentre outras inseridas no trabalho, adotadas até aqui e que fundamentaram e proporcionaram a compreensão mais aprofundada do problema.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, solicitamos previamente autorização da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte da cidade que foi analisada e devidamente concedida pelo Secretário de Educação.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil e Comitê de Ética do IB/UNESP.

5.2 Sobre os participantes

A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Itanhaém/SP administra 50 (cinquenta) escolas municipais, das quais 31 (trinta e uma) são de Ensino Fundamental. Nestas escolas estão matriculados 12.946 (doze mil, novecentos e quarenta e seis) alunos (ITANHAÉM, 2019). Somam-se a esses números um total de 31 (trinta e um) Diretores de Escola de Ensino Fundamental, 40 (quarenta) Assessores Pedagógicos, 06 (seis) Supervisores Escolares (Assessores de gestão e planejamento escolar), 01 (um) Diretor Administrativo, 01 (um) Diretor Pedagógico e 01 (um) Secretário de Educação (ITANHAÉM, 2019).

Com intuito de obter a maior quantidade possível de dados, convidamos 20 (vinte) gestores, dentre os quais 16 (dezesesseis) aceitaram participar da pesquisa por meio de entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no início do ano de 2020, momento difícil do cenário atual, considerado um período muito trabalhoso que demanda muito tempo dos gestores na organização das escolas, adaptação dos alunos etc.



O quadro de participantes da pesquisa ficou da seguinte forma: 01 (uma) Coordenadora Pedagógica, 03 (três) Supervisoras Escolares, e aqui cabe um adendo para a importância dos dados colhidos, vez que se trata da ex-Secretária de Educação e a ex-Coordenadora Pedagógica do município nos anos de 2012 a 2018. Juntam-se a esse quadro mais 08 (oito) Diretores de Escola e 04 (quatro) Assessores Pedagógicos (coordenadores de escola).

Quadro 1 – Distribuição dos participantes por cargo/ função

Função	Número de Participantes
Coordenadora Pedagógica	01
Supervisoras Escolares	03
Diretores(as)	08
Assessoras Pedagógicas	04
Total	16

Fonte: Elaborado pelo autor.

O número de participantes foi suficiente considerando as características e os objetivos da pesquisa. De acordo com Patias, Hohendorff (2019, p. 6):

Recentemente, o conceito de ‘poder da informação’ foi proposto com o objetivo de guiar pesquisadores em relação ao número de participantes de pesquisas qualitativas. Nem sempre o número de participantes pode ser pré-concebido, sendo necessária avaliação contínua durante a coleta de dados. O conceito foi operacionalizado por meio de um modelo com cinco itens: (a) objetivo do estudo; (b) especificidades dos participantes; (c) uso de teoria estabelecida; (d) qualidade do diálogo; e (e) estratégia de análise.

Nesse sentido, entendemos que o número de gestores participantes, dentro de uma mesma rede de ensino, contemplou o escopo do trabalho. Além disso, a partir de certo momento na pesquisa, “observa-se que não há aparecimento de novos dados ou pelo menos vão ficando cada vez mais raros até que começam a ficar repetitivos” (ALVES-MAZOTI, 2000, p. 163).

Os participantes atuam cada qual em seu respectivo nicho de ação, mas todos estão diretamente envolvidos com a gestão da Educação Pública no município estudado.



5.3 Instrumento

Pensando nas possibilidades de responder nossa indagação inicial, qual seja, o que pensam os dirigentes educacionais em relação à Educação Física escolar, optamos por utilizar uma entrevista com roteiro semiestruturado. Lakatos (2003) destaca seis objetivos principais de uma entrevista, os quais colaboraram significativamente para obtenção dos dados para nossa pesquisa, são eles:

- a) **Averiguação de "fatos".** Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.
- b) **Determinação das opiniões sobre os "fatos".** Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.
- c) **Determinação de sentimentos.** Compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios.
- d) **Descoberta de planos de ação.** Descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que *deveria* ter sido feito e considerações práticas do que *é possível* fazer.
- e) **Conduta atual ou do passado.** Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações.
- f) **Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.** Descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta e por quê (LAKATOS, 2003, p. 196, grifo nosso).

Como já relatado, em campo foi realizada pesquisa com gestores educacionais da Rede Municipal de Educação da Cidade de Itanhaém – SP (Diretora Pedagógica, Supervisores de Escola, Diretores de Escola e Assessores Educacionais) e para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado, procurando “acessar informações a partir de um roteiro preestabelecido, porém flexível, que permita uma cobertura mais profunda sobre o assunto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 76).

Minayo (2001) alega que a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo e que através dela busca-se obter informações contidas na fala dos atores sociais. “Não é uma conversa despretensiosa e neutra, já que se trata de um meio de coleta de dados relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto” (p. 57).

[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando



esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações (ZANETTE, 2017, p. 161).

No entanto, essa é uma técnica que apresenta “limitações ou desvantagens e que podem ser superadas ou minimizadas se o pesquisador possuir experiência e tiver muito bom-senso” (LAKATOS, 2003, p. 198).

Além das entrevistas, procuramos documentos, atas, relatórios que pudessem ser apresentados neste trabalho, mas não encontramos registros das ações expostas nestas últimas falas. Por fazermos parte do quadro de professores da Rede Municipal de Educação, participamos de encontros, reuniões, capacitações, cursos, etc., porém o que nos chamou atenção foi a falta de registro ou documento que pudesse não só ser analisado nesta pesquisa, mas que representasse a organização e os objetivos da gestão municipal em relação à Educação Física.

5.4 Entrevista

De acordo com Lakatos (2003, p. 195):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Iniciamos contatando os participantes pessoalmente, por telefone e por meio de aplicativo de celular. Percebemos num primeiro momento, boa receptividade por parte dos gestores e até elogios foram tecidos pela iniciativa como forma de incentivo pelo fato de ser uma pesquisa acadêmico-científica. Notamos que os gestores valorizaram o esforço do professor em buscar novos desafios e conhecimentos para própria formação e para o enriquecimento da pesquisa científica.

A organização da logística para a realização das entrevistas foi complexa, pois além das escolas, parte das entrevistas foi realizada no Departamento de Educação da Prefeitura Municipal, em meio ao ano letivo, ou seja, período em que todos, pesquisador e pesquisados, estavam trabalhando em suas jornadas regulares de trabalho, ocasionando alguns desencontros em relação aos horários e datas.



Para participação, os gestores assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A).

Considerando o objetivo da pesquisa e em conformidade com os estudos realizados até aqui, elaboramos e utilizamos o seguinte roteiro semiestruturado para as entrevistas:

1) Sobre os sujeitos

- Qual sua formação profissional? Qual cargo exerce atualmente?
- O(a) Sr(a) teve algum contato com estudos sobre a Educação Física durante sua formação profissional?
- Como foi sua experiência com a Educação Física durante o Ensino Fundamental e Médio nos tempos de escola? Em que período isso ocorreu?
- Quais as lembranças mais significativas que o(a) Sr.(a) traz das suas aulas de Educação Física?

2) Sobre as finalidades da Educação Física na Escola

- Hoje, enquanto Gestor(a), o(a) Sr.(a) tem conhecimento acerca das aulas de Educação Física ministradas nas escolas do Município? Como as avalia?
- Essas aulas estão em consonância com os objetivos Políticos Pedagógicos da escola, ou mesmo com o plano diretor do Município?

3) Sobre o conhecimento a respeito das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Física

- O(a) Sr.(a) tem dúvidas sobre os objetivos da Educação Física?
- Há algo, em sua opinião, que poderia ser otimizado para melhorar a interação e diálogo entre a Educação Física e os demais componentes curriculares?
- O(a) Sr.(a) observou em nosso Município Políticas Públicas destinadas à Educação Física nos últimos anos? Quais?



5.5 Apresentação e Análise dos Dados Coletados nas Entrevistas

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, delineamos o perfil de cada gestor de acordo com seu conhecimento acerca dos conteúdos da Educação Física Escolar.

Para manter a confidencialidade dos entrevistados, utilizaremos em substituição aos nomes a representação “G” (gestor) e seu respectivo número 1,2,3...

Quadro 2 – Sobre os Sujeitos

Participante	Cargo/Função	Estudos sobre a Educação Física Escolar durante a formação profissional
G	Diretor de Escola	Sim/Formação Continuada
G	Diretora de Escola	Sim/ Formação Continuada
G	Diretora de Escola	Sim/Formação Continuada
G	Diretora de Escola	Sim/Formação Continuada
G	Diretor de Escola	Sim/Formação Continuada
G	Diretora de Escola	Sim/Formação Continuada
G	Diretora de Escola	Sim/Formação Continuada
G	Diretora de Escola	Sim/Pós Graduação
G	Assessora Pedagógica	Sim/Graduação
G	Assessora Pedagógica	Sim/Formação Continuada
G	Assessora Pedagógica	Sim/Formação Continuada
G	Assessora Pedagógica	Sim/Formação Continuada
G	Supervisora de Ensino	Sim/Pós Graduação
G	Supervisora de Ensino	Sim/Formação Continuada
G	Diretora Pedagógica	Sim/Formação Continuada
G	Supervisora de Ensino	Sim/Formação Continuada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificamos que todos os participantes, ocupando cargos/funções diferentes, em algum momento passaram por cursos, palestras, enfim, por formação que de algum modo abordou o componente Educação Física no contexto escolar.

- 1) **Pré-análise:** Sistematizar as ideias iniciais.
- 2) **Exploração do material:** Codificação do material.



- 3) **Tratamento dos dados e interpretação:** proposição de inferências mediante dados significativos e fiéis.

De posse dos dados coletados nas entrevistas, tomamos o cuidado em fazer a pré-análise a fim de sistematizar as ideias iniciais. Através de uma leitura flutuante, fomos nos apropriando gradativamente das falas, sempre tentando observar em que medida os dados obtidos corresponderiam à problemática da pesquisa. No decorrer das análises, buscamos identificar dados pertinentes aos nossos objetivos, relacionados à percepção dos sujeitos sobre a Educação Física escolar. Nesse sentido, verificamos nas falas algumas incidências de respostas, aproximações e contradições, que nos permitiram categorizar as respostas, observando o que havia de comum ou divergente.

Identificamos que os entrevistados respondem de acordo com “suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que sua conduta possui um significado que não é acessível de imediato, precisando ser descoberto” (ALVES-MAZZOTI, 2000, p. 131).

Analizando as respostas com mais rigor e considerando os objetivos contidos no roteiro das entrevistas, focamos em **que disse cada participante sobre a Educação Física no tempo em que ainda eram estudantes, como avaliam a Educação Física atualmente como gestores e o como veem o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Física do município nos últimos anos.**

Dessa forma, considerando esses três grandes grupos de questões, reunimos os dados e criamos categorias de análise:

1) **Educação Física e a Prática Esportiva**

- 1.1) A construção histórica da Esportivização da Educação Física
- 1.2) Militarismo e Higienismo

2) **A Educação Física no desenvolvimento integral do aluno**

- 2.1) Corpo e Saúde
- 2.2) Desenvolvimento Sócio-emocional
- 2.3) Ausência de um currículo

3) **Políticas Públicas para a Educação Física no município**



Adotamos como referências para as análises o PCN (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) por serem as políticas para a área da Educação Física vigentes na atualidade.

5.6.1 Categoria 1 – Educação Física e a prática esportiva

Com o intuito de investigar como cada participante construiu historicamente sua relação com a Educação Física Escolar, os questionamos sobre suas próprias lembranças das aulas de Educação Física e o que consideraram mais significativo em suas formações.

Para G1, as lembranças das aulas de Educação Física são muito boas, pois fazia parte de “um time de Futsal muito forte da escola o que acabou proporcionando muitas aprendizagens para a vida”:

[...] A Educação Física era riquíssima, porque além de todas as modalidades que o professor trabalhava com a gente, nós tínhamos que ir de uniforme, entendeu? [...].

G9 também trouxe recordações positivas em relação às aulas de Educação Física e relata que:

[...] Sempre fui muito participativa nas aulas de Educação Física e isso fez com que eu participasse com frequência dos campeonatos criados na escola. Muitas vezes participei de competições contra outras classes e até mesmo contra outras escolas. Lembro do time de handebol que participava, onde tínhamos aulas extra com a professora de Educação Física no horário noturno e com esse time participávamos de muitas competições [...].

Em contraponto aos argumentos anteriores, a Educação Física também deixou lembranças, só que negativas para alguns sujeitos. G2 contou que suas aulas eram “péssimas” por terem sido extremamente excludentes, segundo ela:

[...] Exclusão total por não ter habilidades físicas, eu lembro de coisas horrorosas, hoje se eu fosse levar em consideração, hoje eu teria nojo, teria horror à Educação Física. Os professores jogavam a bola na quadra e mandavam os alunos fazerem os times e eu era péssima, eu sempre sobrava porque não sabia jogar nada [...].

Da mesma forma relatou G14 suas experiências não positivas. Para ela:



[...] Minha experiência foi muito ruim... (pausa e choro), eu sempre fui muito baixinha e não me adaptava aos esportes da aula. Eu tinha vontade de fazer algumas coisas, mas no geral eu já me afastava para não passar por momentos constrangedores. Acho que as aulas poderiam ter outros conteúdos que eu me identificasse mais tipo dança, ginástica... [...].

Para compreendermos melhor as falas dos entrevistados, adentramos num percurso histórico da Educação Física de modo que pudéssemos identificar as influências, as fases políticas, ideológicas pelas quais o componente passou e que determinaram suas práticas dentro da escola em determinado período, possibilitando dessa forma, uma melhor interpretação das situações narradas pelos gestores durante a pesquisa.

5.6.1.1 A construção histórica da Esportivização da Educação Física

De acordo com o PCN (BRASIL, 1997), só a partir da Constituição de 1937 é que a Educação Física foi incluída explicitamente em textos Constitucionais Federais, sendo incorporada no currículo como prática educativa obrigatória, mas não como disciplina curricular. Durante um longo período desde o final do Estado Novo até a promulgação da LDB de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino no país e com a referida lei ficou firmada a obrigatoriedade no Ensino Primário e Ginásial. Foi nesse período que o esporte ganhou espaço nas aulas de Educação Física, inicialmente com “O Método Desportivo Generalizado” e sob influência tecnicista acabou se tornando uma atividade voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997, p. 20).

Posteriormente, na década de 70, durante o governo Militar, a Educação Física esteve vinculada às aspirações nacionalistas, de ordem e progresso, e através do Decreto 69.450 de 1971 passou a ser considerada como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997, p. 20). A falta de especificidade no texto fez com que a aptidão física se destacasse tanto na organização das aulas como no seu controle e avaliação.



Nessa fase, a iniciação esportiva era o eixo fundamental de ensino, pois se buscava a descoberta de talentos que pudessem participar de competições internacionais representando a pátria.

Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

[...] O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970 (BRASIL, 1997, p. 21).

Essas políticas exerceram influência em todo sistema educacional e aparecem nos relatos dos entrevistados, principalmente dos que cursavam o respectivo Ensino Fundamental nessa época.

G13 revelou que:

[...] Minhas experiências não foram muito boas não, eu lembro que havia sempre algum tipo de treinamento e eu nunca fui muito habilidosa então ficava mais ali na reserva. Era basicamente treinar para entrar no time da escola e eu nunca tive muito oportunidade por conta da falta de jeito mesmo [...].

Notamos nas respostas das entrevistas que, ao lembrarem de suas aulas, o esporte foi citado como conteúdo predominante da Educação Física Escolar e sob essa cultura esportivista encontramos falas como as de G15:

[...] Nós jogávamos futebol, queimada, circuitos de corridas... o meu professor era muito competitivo então as atividades eram para competir, nós aprendemos a competir também a treinar... [...].

Durante a entrevista, a participante G15 destacou que as experiências competitivas no esporte colaboraram em sua formação, pois segundo ela, fortaleceu sua personalidade para os desafios que enfrentaria em sua vida. Relatou também,



assim como G1, que percebia o “clima” de competição entre os professores de Educação Física principalmente em eventos, jogos e campeonatos esportivos.

Dos 16 (dezesseis) entrevistados, 10 (dez) disseram guardar boas e importantes lembranças com as experiências esportivas. 02 (dois) participantes também relataram boas lembranças e destacaram o ambiente lúdico:

[...] Eu adorava minhas aulas, era um momento muito esperado por todos. Lembro de brincar com as amigas, de jogar queimada com a turma, era muito legal [...] (G12).

Tenho ótimas lembranças porque adorava as aulas, jogávamos queimada e muitas vezes íamos correndo até a praia [...] (G3).

E para 04 (quatro) entrevistados, as experiências com a Educação Física foram ruins. De acordo com as análises, a predominância do conteúdo esportivo influenciou essa percepção entre os participantes, como mostram as seguintes falas:

[...] Minha experiência não foi legal porque sempre tive dificuldade e nunca entrei no time de handebol e as aulas eram bem treino mesmo. Então eu ficava meio excluída [...] (G4)

[...] Lembro dos professores mandarem os alunos fazerem os times e eu era péssima, eu sempre sobrava porque não sabia jogar nada [...] (G2).

Analisando estas falas, percebemos que houve a prevalência do esporte de alto rendimento nas aulas desses entrevistados, pois as características físicas e o desempenho motor determinavam o sucesso nas práticas das aulas. Dessa forma, é possível depreender nas falas dos 16 (dezesseis) gestores participantes que os mesmos não puderam usufruir de uma Educação Física que atualmente é prevista no Currículo Paulista: “Em consonância com a formação integral, que prevê o desenvolvimento pleno, a equidade e a igualdade para todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 262).

Pelo que observamos, houve o que Barroso (2018) destacou como:

O principal questionamento que pode ser atribuído a esse período é o fato do esporte se apresentar como uma atividade com fim em si mesma, sendo nítido o objetivo direcionado exclusivamente para a experimentação, não havendo nenhuma preocupação com a contextualização da prática, ficando a mesma concentrada no ato de jogar (BARROSO, 2018, p. 4).



Em relação a essa problemática, podemos refletir sobre o que consta no PCN (BRASIL, 1997) sobre o ensino do esporte na escola:

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre a ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, não preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática (BRASIL, 1997, p. 25).

Nesse sentido, verificamos que durante esse período, meados da década de 70 e 80, havia uma dissonância entre o discurso e a prática da Educação Física:

A justificativa da presença da Educação Física no ensino tem sido vinculada à formação do homem integral, que ocorreria por meio do exercício físico e da disciplina do corpo. Entretanto, na prática, a amplitude das questões referentes às relações entre o corpo e a mente, dentro de um contexto sociocultural, não foram amplamente abordadas. Falava-se de “enobrecer o caráter”, mas não existiam conteúdos dentro das aulas que tratassem desse assunto. Pregava-se que o esporte afastava o indivíduo das drogas, mas não se abordava esse assunto na sua dimensão afetiva, psicológica, política, econômica ou sociocultural. Separavam-se meninos e meninas para a prática esportiva ou ginástica, considerando apenas as diferenças de rendimento físico, sem questionar se não haveria situações em que a diferença entre os sexos pudesse ser enfocada de maneira proveitosa. Alardeava-se o mérito quase exclusivo dos esportes na integração social, mas não se enxergavam os alunos que ficavam excluídos por não terem capacidades *a priori*, sendo que era função da própria área promover essas capacidades (BRASIL, 1997, p. 58).

Gonzáles (2009) aponta que superar esse paradigma esportivista é uma das principais dificuldades da área e que dentro desse processo de transformação ainda não há, pelo menos de forma hegemônica nas escolas, projetos curriculares de Educação Física comprometidos com os propósitos da escola.

Barroso (2018) enfatiza a vivência dos movimentos e/ou os fundamentos das modalidades esportivas, mas alerta para o fato de que não são os principais objetivos escolares. Segundo ele, os saberes corporais vão além do ensino da técnica, abrangem aprendizagens atitudinais e conceituais.

[...] a incorporação de aspectos referentes à compreensão e criticidade no tratamento do esporte durante a prática pedagógica, com o propósito de atribuir maior significado durante a experimentação dos



movimentos pertencentes a esse elemento da Cultura Corporal de Movimento.

[...] a importância da aprendizagem de aspectos fisiológicos, biomecânicos, habilidades e capacidades motoras envolvidos em diferentes modalidades esportivas.

[...] a discussão dos porquês da predominância de certos esportes na mídia e a ausência de outros, buscando as respostas por meio da relação com aspectos culturais, interesses mercadológicos, organização das instituições realizadoras dos eventos e a parceria destas com canais de televisão (BARROSO, 2018, p. 19).

Em relação às aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais citadas pelo autor e contidas no PCN (BRASIL, 1997), houve uma atualização que é apresentada no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) em três categorias do conhecimento:

- a) Aprender sobre: Corresponde às dimensões “Reflexão sobre a ação”, “Análise” e “Compreensão”.
- b) Aprender a fazer: Corresponde às dimensões “Experimentação”, “Uso e apropriação” e “Fruição”.
- c) Aprender a ser e conviver: Corresponde às dimensões “Construção de valores” e “Protagonismo comunitário”.

Ainda de acordo com Barroso (2018), mesmo com a importância que o Esporte assumiu na sociedade atual, o autor defende que a referência para a Educação Física escolar é a “Cultura Corporal de Movimento e que a escola deve permitir o acesso de todos a esse recorte da cultura” (BARROSO, 2018, p. 20).

5.6.1.2 Militarismo e Higienismo

Analisando as entrevistas, percebemos que muitas lembranças dos participantes remetem ao Militarismo e ao Higienismo, assim como consta no PCN (BRASIL, 1997).

De acordo com G1, os professores eram bem rígidos. Ele nos contou sobre a disciplina que havia nas aulas, na organização e uso de uniformes. Relembrou que ele mesmo teve que dar muitas voltas correndo ao redor da quadra quando se atrasava, como forma de punição.



[...] Quantas vezes a gente se atrasava na aula e tinha que dar várias voltas na quadra [...] (G1).

[...] Eu tive aula de Educação Física a partir da 5.^a série, atual 6.^o ano, as aulas eram no período contrário e era obrigatório o uso de uniforme [...] (G3).

[...] Eu era da seleção da escola desde a 5.^a série e jogava vôlei, basquete, em campeonatos. Eu sinto falta disso hoje em dia, essa questão da disciplina [...] (G8).

G11 relembra que suas aulas eram bem rígidas e que a disciplina era intensa, “Eu sempre joguei no time da escola e da cidade então eu sempre gostei das aulas, eu lembro que a gente tinha que se esforçar e tinha muita disciplina, hoje em dia muita gente não faz nada parece que tudo é muito difícil”.

Nas falas de G1, G3, G8, percebemos a presença da disciplina nas aulas, como um aspecto importante para suas formações. G15 reforça que seu uniforme era todo branco, da camisa ao tênis.

[...] Minhas lembranças são boas, nossa aula era no contraturno e ninguém faltava, os meninos e as meninas usavam uniformes, era tudo branco, tênis branco, camisa branca [...] (G15).

A esse respeito, G6 se expressa da seguinte forma:

[...] sempre gostei da Educação Física, praticava de tudo e competia pela escola. Naquele tempo tinha mais disciplina nas aulas não tinha essa coisa de ficar assistindo ou só sentado olhando, sabe? Nos esforçávamos para melhorar sempre [...].

Ainda, segundo o PCN (BRASIL, 1997), no século XIX, o forte vínculo com a classe médica e com as instituições militares foram “determinantes para a concepção da disciplina e suas finalidades enquanto campo de atuação e à forma de ser ensinada” (idem, p. 16).

Diante de tal concepção e seguindo o pensamento da classe médica, a Educação Física assumiu uma função higienista, buscando instaurar hábitos de saúde e higiene na população que naquele período (até a década de 60, aproximadamente) era quase 50% rural. A Educação Física passou a favorecer a educação do corpo, visando à construção de um corpo biológico saudável e equilibrado organicamente e, portanto, menos vulnerável às doenças. Alguns desses traços estão incorporados



historicamente à Educação Física e foram mencionados pelos entrevistados, como veremos a seguir:

[...] Eu lembro que o professor olhava até nossas unhas, nossos cabelos [...] (G1).

[...] Ela falava (referindo-se à professora) até sobre as coisas de meninas, sabe? Da importância de tomar banho [...] (G16).

Dentro desse processo higienista também existia a predominância no pensamento político e intelectual brasileiro, da eugenia (BRASIL, 1997). Era o período em que houve forte preocupação com a manutenção da “pureza” e a “qualidade” da raça branca.

G15 durante sua entrevista nos relatou que percebia uma discriminação muito grande com os alunos das escolas dos bairros mais afastados do centro da cidade (considerada escola dos “pobres”), e percebia que isso estava ligado também à conduta dos professores e o que eles disseminavam entre os alunos. De acordo com ela, quando os alunos das escolas se encontravam em jogos, isso ficava evidente, e no seu caso específico, quando se transferiu para uma escola central da cidade (considerada escola dos “ricos”) percebeu que alguns professores e colegas a discriminavam, por a considerarem pertencente a uma classe social “inferior”. Talvez o relato dessa participante represente um resquício desse pensamento segregador relacionado não somente às raças, mas às classes sociais.

[...] Vixi, naquela época quem estudava no Belas Artes era considerada pobre, as meninas do centro quando encontravam com a gente era aquela coisa. E quando se encontrava nos jogos então, tinha discriminação sim, era feio.

Só que ali só não tinha o Ensino Médio, quando vim para o centro estudar no [...], ali eu sentia que o tratamento era diferente mesmo e não só pelas alunas [...] (G15).

Toda essa conjuntura histórica exerce influência direta na construção da Educação Física, que numa via de mão dupla, também favoreceu para a consolidação de uma educação, que não colaborou para as ideias de democracia e liberdade, surgidas na década de oitenta, com a expansão da pós-graduação no país. Este momento histórico desencadeou as reflexões com as quais tentamos aqui alinhar nossas ideias, não perdendo de vista a temporalidade do mundo social e as múltiplas



influências que compõe juntamente com a produção acadêmica, mais ou menos, pronunciada, um amálgama.

5.6.2 Categoria 2 – A Educação Física no desenvolvimento integral do aluno

Perguntamos aos gestores participantes se possuíam alguma dúvida sobre as finalidades da Educação Física na escola e como avaliam a sua prática nos dias atuais.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), apesar de controverso em alguns aspectos, como analisa Betti (2019), há uma fundamentação científica que caracteriza o componente como:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

A partir desse entendimento, podemos dizer que as práticas corporais devem ser trabalhadas como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, assegurando a construção ou reconstrução de conhecimentos que possibilitem ao aluno apropriar-se da cultura corporal de movimento de modo que o favoreça a participar de forma autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213-214).

Os indicadores da categoria 2 nos mostram que esse entendimento sobre a Educação Física não é consensual entre os gestores e que muitos ainda não compreenderam as muitas possibilidades de enriquecer a experiência dos alunos apresentando-lhes um amplo universo cultural, representado na BNCC (BRASIL, 2018) por Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas Corporais de Aventura e Esportes.

É possível denotar, a partir dos relatos, a presença de uma percepção para além do desenvolvimento motor ou o treinamento esportivo, o que ficou demonstrado na fala de G3 ao dizer que o aluno desenvolve tanto seu lado físico quanto psicológico; para ela nessas aulas os alunos têm momentos de interação, de convivência em grupo, aprendem a competir, ganhar e perder. Destaca ainda que a inclusão como



componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) foi um ganho para a educação.

Na análise das falas a seguir, os entrevistados se expressaram enfatizando os diferentes aprendizados possíveis dentro da aula de Educação Física e relataram práticas que estão previstas na BNCC (BRASIL, 2018) e/ou Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

Nas seguintes afirmações, podemos identificar o caráter lúdico presente nas práticas corporais citadas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 220):

[...] Na Educação Física, o aluno tem mais liberdade, ele se expressa, conversa, sai daquele formato da sala de aula que só fica sentado e escutando, eles se divertem e aprendem brincando [...] (G16).

[...] Tenho ótimas lembranças porque adorava as aulas, jogávamos queimada e muitas vezes íamos correndo até a praia [...] (G3).

[...] Eu adorava minhas aulas, era um momento muito esperado por todos. Lembro de brincar com as amigas, de jogar queimada com a turma, era muito legal [...] (G12).

Ainda a BNCC (BRASIL, 2018) evidencia que “cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível” (IDEM, p. 214).

G9 e G13 exemplificam o que consta no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), no que se refere à dimensão do conhecimento “Aprender a ser e conviver” e a “Construção de Valores”.

[...] Na minha escola, além dos conteúdos os professores abordam a socialização entre os alunos, o respeito com si e com o outro, a valorização do colega e da escola também, além de colaborar na frequência dos alunos, trabalhando a autoconfiança, a autonomia... [...] (G9).

[...] A Educação Física trabalha os conteúdos na prática, ajuda a desenvolver as emoções, a convivência entre eles, desenvolve valores como amizade, companheirismo, cooperação, espírito de equipe... [...] (G13).

Em nossa compreensão, a fala de G10 pode se conectar às dimensões da “Experimentação”, “Uso e apropriação”, “Fruição”, contidas também no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 251-252).



[...] A Educação Física considera o aluno como um todo, não só a ela desenvolve também, mas de uma forma diferente, ela trabalha... o aluno aprende a se superar a cooperar, a viver em grupo... [...] (G10).

G2 e G15, ao responderem a questão sobre as finalidades da Educação Física, se manifestaram da seguinte forma:

[...] Na minha escola atual é um trabalho social, existe muita carência, as crianças precisam ser acolhidas, ouvidas, observadas com carinho para poder trabalhar com elas. Na Educação Física vejo que a professora [...] faz isso com muito carinho, ela ouve, aconselha, dá exemplos de vida de muitas pessoas, ela é incrível... [...] (G2).

[...] O professor mesmo numa escola pobre ele pode usar o exemplo do esporte e mostrar... [...] (G15).

Nos relatos de G2 e G15, podemos identificar a Educação Física amparada numa perspectiva cultural, que deve buscar compreender as diferentes realidades culturais nas quais estão inseridos os alunos, e dessa maneira o currículo deve refletir o contexto sócio-histórico, “a instabilidade da dinâmica social contemporânea”, revendo e atualizando a visão de cidadão que se pretende formar (SÃO PAULO, 2019, p. 249).

Já o participante G4 destacou:

[...] Além de tudo ela ainda é inclusiva, porque o professor não precisa avaliar todos com a mesma referência, cada um se desenvolve como pode e no seu tempo, o importante é ter essa consciência de saber o que cada um pode evoluir sem ficar se comparando com o outro [...] (G4).

De acordo com os fundamentos pedagógicos da Educação Física contidos na BNCC (BRASIL, 2019, p. 249), deve-se procurar o desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando suas singularidades e as diversidades.

Notamos através das falas que compõem a categoria 2, que os gestores percebem diversas aprendizagens através da Educação Física e dizem não ter dúvidas quanto aos objetivos educacionais relativo ao componente, avaliando a relevância da Educação Física escolar baseados não só pela formação profissional, como também pelas experiências que vivenciaram enquanto estudantes na Educação Básica. Contudo, se expressam atribuindo as aprendizagens ao esporte, o que nos leva a concluir que são compreendidas quase como sinônimos como indicam as análises da Categoria 1.



5.6.2.1 Corpo e Saúde

Nas entrevistas, houve incidências de respostas que remontam à abordagem do corpo e da saúde, e de acordo com as análises das falas à luz das teorias, para os gestores a Educação Física propicia o conhecimento do corpo e a promoção da saúde.

G1 relata que “a pessoa precisa entender seu corpo, ter noção da sua saúde, sua alimentação”. Da mesma forma outros gestores se manifestaram:

[...] As aulas são muito importantes para o desenvolvimento físico... [...] (G3).

[...] Os alunos precisam se desenvolver fisicamente, ter conhecimento do próprio corpo de sua saúde [...] (G4).

[...] Educação Física é fundamental para o aluno aprender sobre seu corpo, então não é só jogar bola ou praticar esporte, ele precisa ter educação para conhecer as partes do corpo saber como funciona seu organismo para ter um uso melhor da sua saúde até sua velhice [...] (G5).

[...] Aqui na escola nós damos todo o apoio para a Educação Física porque a criança precisa de todos os estímulos, precisa saber sobre o corpo, melhorar suas habilidades motoras... [...] (G7).

[...] Às vezes vejo que é pouco valorizada na grade curricular considerando sua importância na qualidade de vida [...] (G10).

É uma disciplina tão importante como qualquer outra. Todos os alunos precisam se autoconhecer, conhecer seu corpo, suas habilidades [...] (G15).

Lembramos que a Unidade Temática Corpo, Movimento e Saúde é uma dentre as 07 (sete) unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas Corporais de Aventura e Corpo, Movimento e Saúde) contidas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) “que trata das sensações, alterações e benefícios que ocorrem quando se vivencia alguma prática corporal”.

Lembramos que esta Unidade Temática é transversal às outras, logo, não se prevê tratamento pedagógico isolado, pois o corpo que brinca, dança, luta etc... é o mesmo corpo no qual ocorrem as sensações, alterações, apropriações e produção de sentidos e significados nos diferentes tipos de prática (SÃO PAULO, 2019, p. 263).

A abordagem do corpo bio/fisiológico preponderante nesses relatos nos permite inferir que conhecer o corpo e realizar exercícios físicos são objetivos da Educação Física escolar e contribuem para a melhoria da saúde. No entanto, o PCN (BRASIL, 1997) nos alerta para a concepção de corpo como organismo vivo integrado, que



interage com o meio físico e sociocultural, isto é, não pode ser considerado um “amontoado de partes e aparelhos” a serem aprimorados. Indica ainda que:

A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura. Por que, por exemplo, os orientais sentam-se no chão, com as costas eretas? Por que as lavadeiras de um determinado lugar lavam a roupa de uma maneira? Por que muitas pessoas do interior sentam-se de cócoras? Observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas (BRASIL, 1997, p. 36).

5.6.2.2 Desenvolvimento Socioemocional

Houve incidências de respostas sobre desenvolvimento socioemocional possibilitando a criação desta categoria. Ao serem indagados sobre as finalidades da Educação Física surgiram as seguintes colocações que serão analisadas a seguir.

G2 afirmou que nas aulas de Educação Física os alunos podem se expressar e manifestar seus desejos e emoções. Da mesma forma, G3 relatou que existem momentos de interação e que os alunos aprendem a lidar com emoções como ganhar e perder. G4 ressaltou que nas aulas eles exercitam a convivência em grupo e aprendem a respeitar o colega e as regras do jogo. Nas palavras de G6:

[...] Ela é muito importante no desenvolvimento motor da criança, também desenvolve o lado emocional, o lado social na interação na convivência, estimula valores dentro do próprio jogo [...].

Nesse mesmo contexto outros gestores disseram:

[...] ela oferece a oportunidade de viver diferentes experiências com os colegas... elas interagem, ganham, perdem, tem autoconhecimento, autocontrole [...] (G8).

[...] os professores de Educação Física na nossa escola trabalham além dos conteúdos, eles abordam também a socialização entre os alunos, o respeito entre eles e a escola, preocupados com a autonomia, autoconfiança deles [...] (G9).

[...] a Educação Física trabalha na socialização dos alunos, as emoções deles, as expressões [...] (G10).

[...] na Educação Física é o momento que ela levanta, sai da sala, vive outras experiências e adquire outras aprendizagens sociais, emocionais [...] (G13).



[...] a criança precisa desse estímulo para se desenvolver, precisa conviver com o outro saber respeitar seguir as regras [...] (G14).

De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 28), ao considerar a “Educação Integral como base da formação dos estudantes”, é necessário que os mesmos se desenvolvam nas suas “dimensões socioemocional, intelectual, física e cultural”.

Para 09 (nove) gestores participantes a dimensão socioemocional é importante para o desenvolvimento pleno dos alunos e deve ser trabalhada nas aulas de Educação Física, dessa forma observamos aproximação com o que está previsto nas propostas contidas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

5.6.3 Categoria 3 – Políticas Públicas para a Educação Física no município

5.6.3.1 Abordagem de um currículo

Constatamos nas entrevistas a ocorrência de discursos acerca do currículo da Educação Física. Observamos que o gestor, ao apontar um aspecto positivo, seu discurso generalizava toda a Educação Física, mas em relação a um aspecto negativo a fala vinha sempre pontuando individualmente, como por exemplo, no discurso de G5:

[...] Eu percebo que alguns professores realmente não têm empenho nenhum, joga a bola ou deixa mais livre, sabe? Mas tem outros que são totalmente profissionais e isso é em qualquer disciplina... [...].

G10 e G12 compartilharam a mesma ideia afirmando que a qualidade das aulas variam de acordo com a formação do professor. No entanto, entendemos que cabe aos gestores investigar e agir sobre os problemas, sejam eles relacionados à formação dos professores, à estrutura oferecida a eles, enfim, há a necessidade de apropriação da situação para que se possa evoluir. Nesse caso, apoiamos-nos em Teixeira (1952), que entende que a gestão educacional é “a razão do trabalho do gestor, que o gestor deve focar no trabalho pedagógico centrado na figura do professor e alunos no processo educativo”. Por meio desse entendimento, notamos



que gestão é uma ferramenta a serviço dos objetivos pedagógicos da escola e não uma atividade com razão em si mesma (Teixeira, 1952 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 7).

Nas entrevistas, os gestores que expressaram lembranças ruins da Educação Física (quando ainda eram alunos), disseram trabalhar atentamente para que as aulas de Educação Física nas escolas sejam melhores, para que não prejudiquem a aprendizagem dos alunos, assim como foram as suas prejudicadas. Durante a entrevista G14 chorou ao lembrar como eram suas aulas e como se sentia excluída, e reforçou que sempre batalhou para que nas escolas onde foi diretora as aulas fossem melhores.

[...] Eu percebo, sabe, que vai muito de professor para professor, eu sempre conversei muito com os meus professores de Educação Física até por causa disso... (referindo-se à suas lembranças ruins)
... tem muita coisa que pode ser trabalhada na Educação Física além de jogar bola, ou vôlei, no meu caso por exemplo poderia ter feito dança ou ginástica, ter contato com a capoeira... [...].

A fala de G14 é significativa, mas se pauta em sua trajetória. Para a alteração do quadro muitas ações podem ser desenvolvidas no campo da gestão.

Do mesmo modo, G2 declarou que transformou suas experiências ruins em aprendizado, e busca diariamente transformar a realidade da Educação Física nas escolas pelas quais já passou. Para ela o que define as aulas de Educação Física é a figura do professor, “a forma com que acolhe os alunos, sua preocupação se estão todos bem, a vontade de ensinar, de adaptar as atividades, os materiais”.

[...] Até por isso que hoje eu me preocupo tanto com a Educação Física e graças a Deus eu tive a oportunidade de trabalhar com professores incríveis, eu via no olhar deles a vontade de ensinar, a preocupação com os alunos, as conversas, os conselhos. O professor [...] se realizava com os alunos, era tudo por eles, e eu me desdobrava, fazia o impossível pra atender ele, por que você via a gana dele, a competência dele.
... o Professor [...] é o melhor ser humano que eu já conheci na minha vida, antes dele querer dar a aula ele observa pra saber se todos estão bem, daquele jeitão dele, sabe? Ele não se preocupa só com a parte técnica da aula, ele se importa com o ser humano, com o aluno, então ele sabe o que tá acontecendo com cada um, os alunos procuram ele, então assim, o [...] é muito mais do que um profissional da Educação Física, ele faz a função social que é da própria educação [...]

Nesse relato, G2 ao exprimir que o professor é “muito mais do que um profissional da Educação Física”, nos permite inferir que para ela o professor de Educação Física, a princípio não possui responsabilidade com a “função social” a qual



se refere. No entanto, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) indica que a Educação Física trabalha para:

[...] Ampliar a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que possibilita aos estudantes lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (SÃO PAULO, 2019, p. 255).

Em outro depoimento, G9 disse que *“infelizmente percebo que a disciplina (Educação Física) no município não tem um conteúdo base, unificado e obrigatório para todas as escolas”*. De acordo com a mesma, isso dificulta o trabalho dos professores e dos gestores, pois os conteúdos ficam “bagunçados” dificultando o acompanhamento pela gestão da escola. Nesse mesmo sentido, expressou G4, que por vezes não compreende o planejamento de sua professora que apresenta conteúdos iguais para idades diferentes.

De acordo com essas falas, percebemos de um lado, que os gestores necessitam de referências sobre a Educação Física e, de outro, que ações poderiam ser propostas ou organizadas por eles visando suprir essa necessidade, pois entendemos assim como Paro (2012), que as ações pedagógicas e a boa realização do ensino são as atividades-fim da educação, isto é, todas as demais atividades (atividades-meio) devem se articular para esse propósito. Vale lembrar que para o mesmo autor, administrar/gerir uma escola é possibilitar a realização dos seus fins que são pedagógicos.

Para tanto, todos os gestores deveriam ter conhecimento acerca das diretrizes adotadas pelo município de Itanhaém/SP, atualmente a BNCC (BRASIL, 2018) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), que segundo G15 foram as políticas acolhidas no ano vigente pela Prefeitura Municipal de Itanhaém através de convênio firmado com o Estado de São Paulo.

Dois depoimentos nos chamaram a atenção ao expandirem as responsabilidades da gestão não só com a Educação Física, mas com toda a educação.

Quando questionada sobre a consonância das aulas de Educação Física e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, G15 esclareceu que:

Percebemos através das análises que estes gestores se preocupam com o desenvolvimento da Educação Física em suas escolas, entretanto, não relacionam diretamente as ações pedagógicas da gestão escolar com a qualidade da Educação Física e assim ora atribuem responsabilidade aos professores de Educação Física, ora sugerem adversidades externas como falta de recursos financeiros ou omissão da gestão municipal.



Sustentados em estudos como os de Ribeiro⁷ (1952 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 5), estabelecemos que a gestão/administração tem sua fundamentação: “[...] na Filosofia da Educação, pois os objetivos e ideais devem vir antes e acima da administração, isto significa que há um papel político, de governo, que transcende os domínios técnicos das tarefas pertinentes ao fazer administrativo” .

A função política, a visão de mundo e de homem se manifesta sob a forma de não ação, não transformação e atribuição de responsabilidades para além da sua figura sociopolítica, como cidadão, professor e gestor da área.

[...] Isso é uma questão lá de cima, pensa ano passado vocês tiveram algo pra Educação Física? [...] (G8).

Essa expressão de G8, assim como a de G2 relatando que foram tempos de “trevas” (anos sem nenhuma Política Pública especificamente para a Educação Física), exemplificam a inércia dos gestores diante dos problemas pontuados até aqui.

Nesse sentido, Teixeira (1952 *apud* DE SOUZA, 2017, p. 7) aponta que “a razão do trabalho do gestor é o trabalho pedagógico centrado na figura do professor e alunos no processo educativo”.

Diante desses estudos, depreendemos que a gestão escolar deve estar comprometida e imbricada na ação pedagógica e não distante dela. Ressaltamos ainda o argumento de que a gestão não pode depender das características individuais e do bom senso de cada professor. É preciso que haja um trabalho conjunto e sistematizado para que essas características consideradas como boas se incorporem no Projeto Político de cada escola.

Considerando relevante para o objetivo desse estudo, questionamos os gestores sobre as Políticas Públicas para a Educação Física no município, nos últimos anos, pois entendemos que as ações da gestão municipal, podem refletir a percepção que os mesmos possuem da Educação Física. Paro (2012) entende que:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 2012, p. 19).

⁷ Ribeiro, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP. 1952

Outros 04 (quatro) entrevistados relataram que a gestão municipal investiu na educação como um todo, promovendo eventos como a Semana de Educação, palestras, cursos, encontros por área específica. E o fato de a Educação Física fazer parte da educação estaria sendo conseqüentemente beneficiada.

As falas de 02 (dois) participantes revelaram que nos últimos anos houve um olhar para a formação dos professores e a construção curricular da Educação Física e outros 02 (dois) entrevistados consideraram a realização dos Jogos Escolares da cidade uma ação dentro das Políticas Públicas para Educação Física.

Apenas 01 (um) gestor especificou o Plano Municipal de Educação como um avanço para a Educação Física (Esporte) e 01 (um) relatou que há muita falta de recursos financeiros para se chegar onde quer em toda a educação e não só na Educação Física. O Quadro ficou da seguinte forma:

POLÍTICAS PÚBLICAS	NÚMERO DE GESTORES
Nada de específico ou significativo para a Educação Física	06
Políticas Públicas para a educação e consequentemente para a Educação Física	04
Jogos Escolares da cidade	02
Formação de professores e construção do currículo municipal	02
Plano Municipal de Educação	01
Escolinhas de iniciação e treinamento esportivo	01
TOTAL	16

Ao analisar as falas, ainda percebemos que o desenvolvimento da Educação Física não foi priorizado pela gestão municipal e os números corroboram esse fato. Sobre essa problemática G2 manifestou-se:



[...] Ai meu Deus do céu, eu não posso abrir minha boca nessa questão. Foram trevas e trevas e trevas, nós passamos por um momento que não houve nada significativo para a Educação Física Escolar [...].

Nessa mesma direção G4 e G10 relataram:

[...] Educação Física é difícil... é difícil. Nossa professora a [...] vive falando que gostaria de renovar suas práticas, de trocar experiências com os demais colegas, e ela que já tem uma certa idade pensa assim, então por que não acontece? [...] (G4).

[...] Para a Educação Física eu não vi nada, inclusive é precária a situação das quadras, a falta de material [...] (G10).

Em contraponto obtivemos relatos como de G13 e G14:

[...] Nós temos tentado trazer formações, você lembra? Debates a questão da Base (BNCC), tivemos o ano com o professor [...] nosso Simpósio de práticas e propostas foi muito bacana. A questão do currículo que estamos nos esforçando para construir, os encontros específicos por área, lembra que já tentamos algumas vezes? [...] (G13).

[...] Investimos bastante em educação, o nosso Plano Municipal, a Semana de Educação, sempre trazendo professores importantes para as palestras, para os cursos. Tentamos sempre ajudar na formação do professor de Educação Física [...] (G14).

Diante dessas falas, percebemos que alguns gestores entenderam que não houve ações significativas para a Educação Física, enquanto outros relataram algumas ações pontuais.

Na fala de G15 é evidenciado que não é só a Educação Física e o Município que passam por problemas, ela explana:

[...] Aí temos um probleminha, as políticas públicas para o esporte, para a educação no geral ainda tem suas falhas. Um equipamento, por exemplo, quando chega dura 2 ou 3 meses e aí acaba, o professor espera mais 3 anos para ter a verba. Mas isso não é só no município é no Brasil inteiro. Então está faltando mesmo para esse professor, que precisa trabalhar com o corpo [...].

Sobre a escassez de recursos financeiros, G14 argumenta que:

[...] Os recursos são poucos e temos que priorizar o que é mais importante no momento, o pessoal de todas as áreas se viram como dá, adaptam material, usam a criatividade... [...] (G14).



Verificamos também no relato de G15 que a entrevistada menciona “políticas públicas para o esporte” ao se referir à Educação Física. Da mesma forma, mais 04 (quatro) participantes fazem essa relação da Educação Física com a prática esportiva.

Respondendo a questão, G9 e G3 declararam que:

[...] Sim, algo que me chama muita atenção é que no município as Secretarias têm um olhar para a Educação Física, e com isso o município tem ofertado aulas de natação de hidroginástica, balé, também possui parcerias com a comunidade onde dentro das escolas e horários opostos às aulas há trabalho com capoeira, judô, futsal...

Acredito que não é suficiente, mas já mostra que a Educação Física tem sido notada por nossos governantes [...] (G10).

[...] O município deu um avanço em política educacional com o Plano Municipal de Itanhaém, nesse plano tem um capítulo que oficializa algumas metas e objetivos do esporte no município. Uma pena que não incluiu a Educação Física na Pré-Escola [...] (G3).

Aqui vale resgatar o PME (2015) referido por G3 no qual a Educação Física é exposta no capítulo X cujo título é “CULTURA, ESPORTE e EDUCAÇÃO” em seu subcapítulo “Atividades Culturais e Projetos Esportivos – Extracurriculares”. Inferimos, portanto, que de acordo com o histórico da Educação Física, ela ainda é compreendida por estes gestores como atividade extracurricular e complementar às demais áreas do conhecimento. Sendo assim, mesmo 24 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que implantou a Educação Física como componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 1997). Isto é, apesar da previsão na Lei, dos avanços nos estudos da área, da concepção de documentos como o PCN (BRASIL, 1997) e recentemente da BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (2019), a Educação Física ainda é vista como há muitos anos.

Outra colocação nos permite inferir que numa hierarquia de prioridades educacionais, a Educação Física ocupa uma posição desprivilegiada. Ao ser questionada (G16), afirma que não há recursos suficientes para compra de materiais ou para construir, manter ou restaurar as quadras das escolas, que essa decisão é particular de cada gestão em como realocar seus recursos.

[...] Na minha escola mesmo eu lembro que ficamos com a quadra interditada mais de dois anos por causa dos pombos. Coitado dos professores que tinham que adaptar tudo no espaço que sobrava... Digamos que entre comprar uma bola, uma rede e um bloco de sulfite a escola acaba comprando sulfite que é prioridade [...].



Entendemos, através das análises realizadas, que as Políticas Públicas educacionais elencadas pelos entrevistados (capacitação de professores, reuniões pedagógicas, debates para a construção curricular do município, Plano Municipal de Educação e jogos escolares) foram incipientes, pois a ausência de registros sobre tais ações não nos permite acessar os objetivos, o planejamento, a avaliação e os resultados das mesmas. Indicando uma desorganização e/ou desatenção dos gestores responsáveis com a Educação Física. Consideramos esses aspectos importantes para nossa análise, pois a gestão, de acordo com De Souza (2006) pode ser entendida também como um processo político de disputa de poder, através do qual as pessoas tendem a impor seus objetivos sobre os outros.

A falta de transparência nas ações do município prejudica a compreensão de seus objetivos, principalmente quando se propõe a formação de professores. De acordo com Arroyo *apud* De Souza (2017), a formação deve focar no desenvolvimento do “educador-docente, administrador, orientador, capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de homem a ser educado e às relações entre escola e sociedade”, construindo o sentido social da educação (DE SOUZA, 2017, p. 9).

De Souza (2017) observa que apesar dos avanços nos estudos sobre a gestão escolar, ainda há muito o que fazer para que tais avanços se concretizem no interior das escolas. Concordamos com o autor e entendemos que a compreensão dos problemas com estudos e participação da comunidade escolar e participação da gestão é fundamental para a Educação Física se desenvolver.

Tendo em vista o histórico da Educação Física brasileira bem como as experiências relatadas pelos gestores, em diferentes épocas, fica evidente a preponderância da prática de esporte no rol de atividades propostas pela Educação Física escolar. E mesmo sob influência de um longo período de debates e reflexões acerca do assunto, as práticas escolares permanecem as mesmas como aponta Gonzáles (2009), e pelo que foi constatado na pesquisa, paradoxalmente, não são consideradas inadequadas do ponto de vista dos gestores entrevistados.

Tal fato nos remete ao conceito de “*habitus*” de Bourdieu (1983) que é definido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).



Setton (2002), com base nos estudos de Bourdieu, concebe o conceito de *habitus* como “instrumento conceitual” capaz de auxiliar a relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Ressalta a autora que o *habitus* não é destino, mas sim uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, de um sistema de orientação às vezes consciente, outras vezes inconsciente. Nesse sentido, o conceito de *habitus* pode ser compreendido como uma proposta de identificar a mediação entre indivíduo e sociedade. Para Bourdieu:

[...] são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Desse modo, pensar a relação entre indivíduo e sociedade significa que a subjetividade pessoal é orquestrada coletivamente, ou seja, trata-se de uma subjetividade socializada. E assim sendo, pode ser interpretado como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, que é experimentado, praticado, dentro de uma determinada conjuntura ou “campo”.

Nessa perspectiva, é preciso considerar a relação de interdependência estabelecida entre “*habitus*” e “campo”, ou seja, a relação dialética entre sujeito e sociedade, entre o *habitus* individual e a estrutura de um campo socialmente determinado. “Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (SETTON, 2002, p. 64).

O campo pode ser considerado como um microcosmo social com leis e regras específicas, constituídos por agentes e munido de certa autonomia, que ao mesmo tempo em que influi no *habitus* dos agentes é influenciado por eles. É um espaço de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter, ou alcançar determinadas posições. Por esse motivo, o campo está em constante movimento de forma



relacional, pois há intrinsecamente uma constante disputa de forças que visam à própria transformação desse campo.

Apesar de possuir relativa autonomia o campo está sujeito a influências externas (macrocosmo) e de acordo com o grau com o qual determina suas leis e regras, pode ser considerado mais bem estruturado. Para compreendê-lo:

[...] saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p.21).

Para Bourdieu, a prática consiste na articulação entre agente social e estrutura social, entre *habitus* e campo. Dessa forma, depreendemos que há um campo da Educação Física (condicionantes sociais) no qual o *habitus* dos professores se consolidam, transparecendo aos gestores como prática de esportes.

Bourdieu (1983) nos ajuda a compreender as dificuldades encontradas para superação do *habitus* esportivo, da saúde/higienismo e militarismo, bem como o *habitus* gerador da dicotomia no campo da gestão entre administrativa/pedagógica.

Setton (2002, p. 65) afirma que:

Em essência, o conceito de *habitus* busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Quer recuperar a noção atizados sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa.

O autor nos auxilia na compreensão de que o *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação, pelo contrário, “a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história”.

Assim, após a realização das entrevistas, da leitura, da criação e exposição das categorias, nos aproximamos mais do objeto: conhecimento sobre a Educação Física pelos gestores municipais.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho emerge em um contexto em que de um lado há nossa práxis pedagógica indicando a relevância da Educação Física no desenvolvimento dos estudantes e do outro, a negligência e/ou a indiferença da gestão com o componente no ambiente escolar. Entendemos, assim como Pacheco (2014), que o ato pedagógico ainda está preso a um “fordismo tardio”, reproduzindo práticas fossilizadas repletas de enfeites tecnológicos.

Com o intuito de compreender parte dessa problemática, elaboramos uma pesquisa com a intenção de desvendar o que pensam os gestores educacionais da cidade de Itanhaém/SP sobre a Educação Física. Para tanto, procuramos saber sobre a história dos sujeitos no tocante a relação pessoal dos participantes com a Educação Física desde o Ensino Fundamental, passando pelas suas formações profissionais e por fim pelo seu contato com a disciplina propriamente dita nas escolas do município.

Durante pesquisa bibliográfica foi possível perceber que um longo processo histórico, tensões políticas direcionaram a Educação Física escolar para a situação na qual se encontra atualmente no município, e isso ficou evidente ao analisarmos os dados levantados.

Então, considerando o objetivo deste estudo que foi identificar o que pensam os gestores educacionais sobre a Educação Física, realizamos estudos sobre a história da Educação Física, da Teoria da Gestão, e das Políticas Públicas sobre as quais se sustenta a Educação Física no Estado de São Paulo. Tais estudos foram necessários para servirem como luz para enxergar os dados coletados, bem como para realizar a coleta de dados.

Em campo, aplicamos uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado com 16 (dezesesseis) gestores escolares convidados e gentilmente solícitos, dos quais a Diretora Pedagógica da cidade, 03 Supervisoras de escola (dentre elas a ex-Secretária de Educação e a ex-Diretora Pedagógica), 08 Diretores de escola e 04 Assessores (coordenadores) de escola.

Ao examinar as falas e considerando os objetivos contidos no roteiro das entrevistas, analisamos **o que disse cada participante sobre a Educação Física no tempo em que ainda eram estudantes, como avaliam a Educação Física atualmente como gestores e como veem o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Física do município nos últimos anos.**



Amparados em Bardin (1977), organizamos os dados em três grandes grupos de questões e criamos as seguintes categorias de análise:

1) A Educação Física e a prática esportiva

- 1.1) A construção histórica da Esportivização da Educação Física
- 1.2) Militarismo e Higienismo

2) A Educação Física no desenvolvimento integral do aluno

- 2.1) Corpo e Saúde
- 2.2) Desenvolvimento Sócio-emocional

3) Políticas Públicas para a Educação Física no município

Analisando as respostas sobre as experiências que os próprios gestores tiveram com a Educação Física na época em que eram alunos, observamos a presença do esporte como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física, com influências determinantes do pensamento Militarista/Higienista em sua prática. Essa conclusão foi possível através de uma incursão histórica dentro das teorias adotadas e pela recorrência de relatos afirmando a presença da ordem, da disciplina, da obediência, do cuidado com a saúde e a higiene presentes nas aulas.

Apoiados em Bourdieu (1983), entendemos que a subjetividade pessoal é orquestrada coletivamente, ou seja, a dialética entre sujeito e sociedade forma os conceitos de *habitus* e campo, e dessa depreendemos que há um campo da Educação Física (condicionantes sociais) no qual o *habitus* dos professores se consolidam, transparecendo aos gestores como prática de esportes.

Em relação às finalidades da Educação Física Escolar, houve incidências de respostas que remontam a abordagem do corpo e da saúde, e de acordo com as análises das falas para os gestores a Educação Física propicia o conhecimento do corpo e a promoção da saúde. E aqui vale destacar, que talvez os gestores não se referiram à unidade temática “Corpo, Movimento e Saúde” contida no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), mas num discurso presente no pensamento militar que exaltava o corpo forte e saudável.

A categoria desenvolvimento socioemocional emergiu pela reincidência nos discursos indicando que as aulas de Educação Física propiciam momentos de



interação, de socialização, de conflitos, de vitórias e derrotas, de esforço, dedicação, etc., que auxiliam o desenvolvimento dos alunos nesse aspecto.

Ainda sobre as finalidades da Educação Física, 07 (sete) gestores apontaram a falta de um currículo municipal e atribuíram a este fato a desorganização e a qualidade das aulas. De acordo com as análises das entrevistas, percebemos de um lado que os gestores necessitam de referências sobre a Educação Física e de outro, que ações poderiam ser propostas ou organizadas por eles visando suprir essa necessidade. Sustentados em Paro (2012), presumimos que os gestores podem estar incorrendo no equívoco de separar a parte administrativa da parte pedagógica dentro da escola, ignorando dessa forma que os fins da educação são as ações pedagógicas.

Sobre as Políticas Públicas identificamos nos discursos que poucas ações foram propostas nos últimos anos, sugerindo que a Educação Física talvez não tenha sido abordada pela gestão como prioridade. Explorando as falas dos participantes encontramos indícios de que a Educação Física é considerada a mesma de muitos anos atrás, com suas funções bem definidas que através do esporte auxiliam na “constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças” (BRASIL, 1997, p. 19).

As análises apresentaram algumas ações pontuais da gestão municipal como capacitações de professores, reuniões pedagógicas, debates para construção do currículo municipal e a proposição do Plano Municipal de Educação. No entanto, não encontramos registros escritos de tais ações, impossibilitando uma análise mais profunda sobre os objetivos, o planejamento, a avaliação e os resultados das mesmas.

Arroyo *apud* De Souza (2017) ressalta a importância do dirigente educacional nesse processo ampliando as análises macrossociais sobre a escola e assumindo uma posição de natureza política no trabalho escolar. Para o autor, os dirigentes estavam mais preocupados com questões técnicas de gestão e internas da escola, esquecendo os aspectos mais amplos e que impactam diretamente na organização e gestão das escolas e sistemas de ensino, estes últimos, responsáveis pelas causas dos problemas educacionais. Arroyo defende que os cursos de formação optem pela formação do “educador-docente, administrador, orientador, capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de homem a ser educado e às relações entre escola e sociedade”, construindo o sentido social da educação (DE SOUZA, 2017, p. 9)



Sobre o Plano Municipal de Educação, referido como uma política para a Educação Física, constatamos que a Educação Física é exposta no Capítulo X, cujo título é “CULTURA, ESPORTE e EDUCAÇÃO” em seu subcapítulo “Atividades Culturais e Projetos Esportivos – Extracurriculares”. Inferimos, portanto, que de acordo com o histórico da Educação Física, ela ainda é compreendida por estes gestores como atividade extracurricular e complementar às demais áreas do conhecimento. Consta no Plano Municipal de Educação (2015) que sua construção está amparada no PCN (BRASIL, 1997), contudo, ao analisarmos os objetivos e metas propostos para a Educação Física no documento PME (2015), depreendemos que o esporte está posto como eixo principal do ensino da Educação Física. O PCN (BRASIL, 1997) é claro ao explicitar que a Educação Física tem o papel de integrar o aluno na esfera da Cultura Corporal, e não só o esporte.

Diante da problemática estudada, consideramos relevante trazer as reflexões de Betti e Gomes-da-Silva (2018) sobre as finalidades da Educação Física na escola e o que ela acrescenta à formação dos aprendentes.

“Será que a Educação Física está na escola apenas para cumprir um postulado formal da educação integral, porque é o componente que cuida do corpo, ao passo que os outros cuidam da mente?” (2018, p. 35).

Para os autores, a Educação Física é uma matéria de ensino complexa, pois se preocupa com a formação humana no aspecto motor, cognitivo, perceptivo, social, afetivo, político e moral, bem como a melhoria da saúde, nos aspectos epidemiológicos da qualidade de vida, da prevenção e reeducação motriz. De acordo com os autores, essa complexidade e ambiguidade muitas vezes é mal compreendida, de forma que os próprios profissionais da área sentem dificuldade em defini-la.

“Contudo, para nós, Educação Física é educação e saúde, ao mesmo tempo, sem divisão, sem confusão. É também esporte na medida em que não visualize o esporte como um fim em si mesmo, mas subordinado a objetivos educacionais específicos” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 36)

Segundo os autores, é a definição das finalidades educacionais que definem a prática pedagógica e sem a clareza das mesmas a Educação Física “torna-se apenas um momento de entretenimento para os aprendentes na escola” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 36). Os autores destacam que a fragilidade teórica na explicitação das finalidades educacionais da Educação Física denuncia a má qualidade da formação inicial dos licenciados em Educação Física, bem como a carência de



formação continuada, a deficiência de projetos pedagógicos institucionais das escolas e, por vezes, a desatenção dos gestores nos vários níveis do sistema educacional.

Destarte, cabe aos gestores um bom encaminhamento das Políticas Públicas Educacionais do Município, que supere este estado de coisas, em relação à Educação Física. Devem ser lideranças sociopolíticas favoráveis ao bom desenvolvimento educacional dos alunos, proporcionando a capacitação dos professores, prover o sistema a contento, evitando que a Educação Física na escola pública se depaupere ainda mais.

Destacamos que no Plano Municipal de Educação (2015) consta a responsabilidade da gestão municipal na formação dos professores e valorização do magistério. Avaliamos que as ações direcionadas à formação são fundamentais, pois concordamos com Gatti (2010) que nos alerta para os problemas advindos da precária formação dos professores em cursos de licenciatura no país. Para a autora a formação do professor é crucial em qualquer sociedade e a chave para promover as transformações sociais necessárias. Contudo, entende que perante a realidade brasileira, é preciso uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação.

Este estudo nos confere conhecimentos aprofundados sobre o ensino da Educação Física na Educação Básica, uma vez que o produto educacional contribuirá para que os gestores tenham um melhor entendimento da Educação Física e dessa forma possam organizar ações institucionais e suprir as necessidades identificadas neste estudo. Sendo assim, faremos a proposta de uma Política Pública Educacional na qual apresentaremos aos gestores os resultados da presente pesquisa, discutiremos as possíveis saídas e disponibilizaremos no ambiente virtual de aprendizagem da Secretaria de Educação do município, livros, artigos, links como um espaço de interação/formação com foco no ensino da Educação Física. Com este produto, interviremos no ensino da Educação Física, que é um dos objetivos do curso de Mestrado Profissional.

Através desta pesquisa foi possível compreender quais são as principais percepções dos gestores educacionais da cidade de Itanhaém/SP em relação à Educação Física e o que isso representa ao seu ensino.

Consideramos, dessa forma, que ao alcançar os objetivos propostos neste trabalho foi possível identificar formas de intervenção concreta na área da Educação



Física conferindo, assim, as especificidades do Programa de Mestrado Profissional - ProEF.



REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ARAUJO, Ulisses Araújo. Educação comunitária e a construção de valores de democracia e cidadania. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION, 33, 2007, New York. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/PAPERAME2007-def.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

ARROYO, Miguel Arroyo. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Limitada, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, André Luís Ruggiero Barroso. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física Escolar**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 5 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138486/mod_resource/content/1/index.html. Acesso em: 4 dez. 2019

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, Mauro. Educação Física Escolar: a perspectiva de alunas do Ensino Fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003.

BETTI, Mauro. A Base Nacional Comum Curricular-Educação Física: Nem Aqui, Nem Ali em Travessia. **Blog do Centro Esportivo Virtual**, Bauru, 23 jun. 2017. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-base-nacional-curricular-comum-educacao-fisica-nem-aqui-nem-ali-em-travessia/>. Acesso: 15 jul. 2018.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.



BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 1. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CURATOLO, Rafael Aloise; NEIRA, Marcos Garcia. Análise de uma proposta integrada para o ensino de Artes e Educação Física na escola. **Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, v. 3, n. 2, p. 28-47, dez. 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Escolar: o conteúdo e suas dimensões**. DARIDO, SC; MAITINO, Em Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moretto. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 3 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138484/mod_resource/content/1/index.html. Acesso em: 4 out. 2019.

DA SILVA SALGADO, Simone. Gestão e Educação Física Escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2017.

De SOUZA, Ângelo Ricardo. Os dirigentes escolares no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, p.51-82, jul./dez. 2006.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2014. Trata-se do texto 5 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/mod/page/view.php?id=74963> Acesso em: 12 dez. 2019.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de Formação RBCE**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/CVgx6H>. Acesso em: 28 mar. 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. "Entre o 'não mais' e o 'ainda não'": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/vVjGFt>. Acesso em: 28 mar. 2018.

ITANHAÉM, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Quadro das escolas municipais do Ensino Fundamental**. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física Escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da educação física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2. sem. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo 1 “O currículo multicultural da Educação Física”. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006.



PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

SZPACENKOPF, Marta. Educa-se no Exercício da Cidadania. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 set. 2016. Educação 360, Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/educa-se-no-exercicio-da-cidadania-diz-jose-pacheco-20104503>. Acesso em: 8 out. 2016.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean. Critérios de Qualidade para Artigos de Pesquisa Qualitativa. **Psicologia Em Estudo**, v. 24, e43536, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. 17. ed. São Paulo-SP: Cortez 2011.

PARO, Vitor Henrique. A Qualidade da Escola Pública: A importância da gestão escolar. In: VIANA, Fabiana da Silva. *et al.* (org.). **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 57-73.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. ed. Revisado e Ampliado. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. 260 p.

SETTON, Maria da Graça. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20 maio/ago. 2002.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de avaliação da Unidade Escolar

PREFEITURA DE ITANHÉM
ESTÂNCIA BALNEÁRIA | ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE
Av. Conde de Viçentinos, nº. 1.131 | Centro | CEP: 13.740-000 - Itanhém/SP | Telefone (13) 3421.1700 Ramal 1789
www.itanhem.sp.gov.br | ggestor.escolas@se@maio.com

Planilha de Conselho de Avaliação Interna
Ano Letivo: 2019

Escola: E.M. Silvia Regina Schlavon Marasca
Professor (a):
1º Trimestre: Matriculados: 19 Transferidos: Remanejados: Frequentes: 19
2º Trimestre: Matriculados: Transferidos: Remanejados: Frequentes:
3º Trimestre: Matriculados: Transferidos: Remanejados: Frequentes:

Turma: 2ª A Período: Manhã (x) Tarde ()

Mapeamento do Grupo

	Nº de Alunos	Hipótese de Escrita						Menções													
		PS.	SSVC	SCVSC	SA	ALF	ACPO	LP	MAT	LP	AM	LP	AM	LP	AM	LP	AS	LP	AE	MAT	
Diagnostica	18				04	03	11														
1º Trimestre	19				01		09		09	01	01	02	00	04	06		09	08	03	04	
2º Trimestre																					
3º Trimestre																					

Legenda: PS: hipótese de escrita - P: P não atendido; S: S não atendido; V: V não atendido; SC: S não atendido; V: V não atendido; SSVC: silábico Sem Valor; SA: Silábico Alfabético; ALF: Alfabético; ACPO: Alfabético com Preocupação Ortográfica
Menções - AI: Avanço Irregular / AM: Avanço Mínimo / AR: Avanço Regular / AS: Avanço Satisfatório / AE: Avanço Excelente

Nomes dos alunos Alfabetizados (Apenas para 1º ano) Nomes dos Alunos NÃO Alfabetizados (2º e 3º ano)

1º Trimestre
2º Trimestre
3º Trimestre

Alunos Abaixo dos Critérios Mínimos

	Nome dos alunos com menção AI		Nome dos alunos com menção AM	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
1º Trimestre				
2º Trimestre				
3º Trimestre				

Mapeamento da Leitura

	Diagnóstico	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre



APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “A Educação Física Escolar na percepção de Dirigentes Educacionais do Município de Itanhaém/SP”

Nome do(a) Pesquisador(a): Paulo Roberto Koji Fujimura

Nome do (a) Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva

1. Natureza da pesquisa: o(a) sr(sr.^a) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como Gestores Educacionais do Município de Itanhaém compreendem o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental e seu potencial dentro do processo de desenvolvimento humano na educação.

2. Participantes da pesquisa: Gestores Educacionais do Município de Itanhaém/SP dentre estes: Diretores, Supervisores, Assessores Pedagógicos.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, o(a) sr(sr.^a) permitirá que o (a) pesquisador (a) investigue as principais percepções dos Gestores Educacionais sobre o componente Educação Física na escola.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Orientador: Luciene Ferreira da Silva Tel. (14) 99162-8434



APÊNDICE B – Solicitação para pesquisa de campo e coleta de dados

Declaração de Responsabilidade da Instituição

Eu _____, RG: _____, telefone _____, abaixo assinado, responsável legal como _____ do Município de Itanhaém autorizo a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **A Educação Física Escolar na percepção de Dirigentes Educacionais do Município de Itanhaém/SP**, sob a responsabilidade do aluno de Mestrado Paulo Roberto Koji Fujimura, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FC/UNESP, Campus Bauru-SP e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, com orientação da Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva, ter ciência do compromisso de viabilizar este estudo na instituição. O objetivo da pesquisa é investigar como Gestores Educacionais do Município de Itanhaém compreendem o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental e seu potencial dentro do processo de desenvolvimento humano. Os dados serão coletados através de entrevistas com roteiro semiestruturado dirigidas aos Gestores Educacionais voluntários. As entrevistas serão transcritas e analisadas preservando a identificação dos sujeitos participantes. Eventuais dúvidas podem ser esclarecidas através do contato com os responsáveis: Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva – e-mail silvalucienef@gmail.com / Paulo Roberto Koji Fujimura – e-mail paulo_fujimura@yahoo.com.br.

De acordo com os termos, assino abaixo. Uma cópia será anexada no Projeto e cedida à instituição e outra com os pesquisadores.

Itanhaém, _____, de _____ de 20____.

Nome e assinatura do responsável



APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas

Principais falas separadas por conjunto de perguntas.

1) Sobre os sujeitos

- Qual sua formação profissional? Qual cargo exerce atualmente?
- O(a) Sr(a) teve algum contato com estudos sobre a Educação Física durante sua formação profissional?
- Como foi sua experiência com a Educação Física durante o Ensino Fundamental e Médio nos tempos de escola? Em que período isso ocorreu?
- Quais as lembranças mais significativas que o(a) Sr.(a) traz das suas aulas de Educação Física?

Entrevistado	Questões relacionadas ao Sujeito e suas experiências com a Educação Física na escola.
G1	A Educação Física era riquíssima, além de todas as modalidades que o professor trabalhava com a gente, nós tínhamos que ir de uniforme, entendeu? Eu achava aquilo bacana, tinha uma organização, uma disciplina. Eu lembro que nós participávamos de torneios tanto nos bairros, inter-escolas quanto municipal também e até estadual... Os professores eram bem rígidos mesmo na questão dos valores, eles pegavam e conversavam com a gente davam muito conselho, diziam ó respeitem seus pais, respeitem seus colegas, a gente recebia muito isso. Isso ocorreu mais ou menos entre 1970 e 1980.
G2	Exclusão total por não ter habilidades físicas, eu lembro de coisas horróricas, hoje se eu fosse levar em consideração, hoje eu teria nojo, teria horror a Educação Física. Os professores jogavam a bola na quadra e mandavam os alunos fazerem os times e eu era péssima, eu sempre sobrava porque não sabia jogar nada. Eu estudei na década de 1980 para 1990.
G3	Eu tive aula de Educação Física a partir da 5.^a série, atual 6.^o ano, as aulas eram no período contrário e era obrigatório o uso de uniforme. Tenho ótimas lembranças porque adorava as aulas, jogávamos queimada e muitas vezes íamos correndo até a praia. No Ensino Médio, não foi muito significante, as aulas eram soltas e nada obrigatório e elas aconteciam durante o período normal de aula. Isso foi mais ou menos na década de 1980.

G4	Minha experiência não foi legal porque sempre tive dificuldade e nunca entrei no time de handebol e as aulas eram bem treino mesmo. Então eu ficava meio excluída porque era difícil alguém me escolher pra algum time, era horrível. Isso foi na década de 1990.
G5	Sempre fui praticante de esportes então sempre gostei de Educação Física, gostava da interação dos amigos e colegas, lembro da vibração e a alegria de estar fazendo uma atividade física e uma coisa em conjunto. Nós de outras áreas temos uma inveja boa da Educação Física porque era e ainda é a matéria preferida dos alunos. Isso foi entre 1970 e 1980.
G6	Minhas lembranças são boas, sempre gostei da Educação Física, praticava de tudo e competia pela escola. Naquele tempo tinha mais disciplina nas aulas não tinha essa coisa de ficar assistindo ou só sentado olhando, sabe? Nos esforçávamos para melhorar sempre.
G7	Minhas experiências não foram muito boas não, as aulas eram bem competitivas e eu nunca fui muito bem com esportes. Existe aquela coisa de ficar insegura, de não ser escolhida ou de atrapalhar o time.
G8	Eu lembro, eu era atleta, eu amava, gostava muito da disciplina que havia nas aulas, havia muitas normas e eu gostava, usávamos uniforme era obrigatório. Eu era da seleção da escola desde a 5. ^a série e jogava vôlei, basquete, em campeonatos. Eu sinto falta disso hoje em dia, essa questão da disciplina, do esforço em melhorar. Foi mais ou menos nos anos 1970
G9	Sempre fui muito participativa nas aulas de Educação Física, lembro que elas eram voltadas ao trabalho em grupo e o professor ensinava movimentos, corridas, competições, jogos e brincadeiras. Já no Ensino Médio era voltado mais para os esportes específicos mesmo tipo futebol, vôlei, handebol e poucas vezes basquete. Isso foi entre os anos de 1980 e 1990.
G10	Minhas aulas foram muito significativas, eu lembro que era no contraturno e a responsabilidade era grande porque eram dessas aulas que saiam os representantes dos esportes no município. Eu particularmente gostava de jogar queimada e treinava bastante porque queria ser a melhor agarradora. Foi na década de 1980.
G11	Eu sempre joguei no time da escola e da cidade então eu sempre gostei das aulas, eu lembro que a gente tinha que se esforçar e tinha muita disciplina, hoje em dia muita gente não faz nada parece que tudo é muito difícil. Isso foi nos anos 1970.
G12	Eu adorava minhas aulas, era um momento muito esperado por todos. Lembro de brincar com as amigas, de jogar queimada com a turma, era muito legal. Foi nos anos 1990.



G13	Minhas experiências não foram muito boas não, eu lembro que havia sempre algum tipo de treinamento e eu nunca fui muito habilidosa então ficava mais ali na reserva. Era basicamente treinar para entrar no time da escola e eu nunca tive muito oportunidade por conta da falta de jeito mesmo. Estava na escola nas décadas de 1980 e 1990.
G14	Minha experiência foi muito ruim, eu sempre fui muito baixinha e não me adaptava aos esportes da aula. Eu tinha vontade de fazer algumas coisas, mas no geral eu já me afastava para não passar por momentos constrangedores. Acho que as aulas poderiam ter outros conteúdos que eu me identificasse mais tipo dança, ginástica... Essas aulas foram nos anos de 1970
G15	Minhas lembranças são boas, nossa aula era no contraturno e ninguém faltava, os meninos e as meninas usavam uniforme, era tudo branco, tênis branco, camisa branca. Nós jogávamos futebol, queimada, circuitos de corridas... o meu professor era muito competitivo então as atividades era para competir, nós aprendemos a competir também a treinar, a ter disciplina para tentar sempre ser melhor. Isso foi na década de 1970.
G16	No Ensino Fundamental eu tenho muitas lembranças boas, minha professora (...) sem estrutura nenhuma, porque não tinha quadra não tinha nada, a gente colocava cavalete na rua, treinávamos vôlei, fazíamos atletismo na rua, corrida, arremesso de peso, revezamento. Sem condições ela conseguia atender tudo que podia dar para a gente. No Ensino Médio já foi perdendo isso as aulas eram livres e às vezes a gente jogava algum esporte.

2) Sobre as finalidades da Educação Física na Escola

- Hoje, enquanto Gestor(a), o(a) Sr.(a) tem conhecimento acerca das aulas de Educação Física ministradas nas escolas do Município? Como as avalia?
- Essas aulas estão em consonância com os objetivos Políticos Pedagógicos da escola, ou mesmo com o plano diretor do Município?

Entrevistado	Sobre as finalidades da Educação Física na escola e a avaliação do componente.
G1	Eu não tenho dúvidas não, a educação deve ser por completo, não é só formar um atleta ou desenvolver o cognitivo, a pessoa precisa entender seu corpo, ter noção da sua saúde, alimentação. Tenho observado bastante esforço dos professores para desenvolverem o trabalho da melhor forma possível.



G2	A Educação Física é de extrema importância ela muda vidas, aqui na nossa escola eles amam as aulas da professora (...), eles manifestam seus desejos, suas emoções, suas frustrações, então ali naquela aula eles tem voz, ele se expressa.
G3	As aulas são muito importantes para o desenvolvimento físico e psicológico dos estudantes, as aulas de Educação Física proporcionam momentos de interação, eles aprendem a ganhar e perder. Foi um ganho para o ensino a inclusão desse componente curricular desde o 1.º ano.
G4	Essas aulas são muito importantes porque os alunos precisam se desenvolver fisicamente, ter conhecimento do próprio corpo de sua saúde. Nas aulas eles também aprendem a conviver em grupo a respeitar o colega, as regras dos esportes. Eu tenho dúvida, por exemplo, com lutas, não sei direito quem é que vai ensinar, se convidamos alguém, se a professora (...) domina o conteúdo. As aulas são boas, tenho dúvidas por exemplo quando a professora (...) apresenta o mesmo planejamento para os anos diferentes.
G5	Penso que na educação, seguindo uma linha grega de pensar, uma mente sã num corpo são. Então pensando a educação integral do aluno a Educação física é fundamental para o aluno aprender sobre seu corpo, então não é só jogar bola ou praticar esporte, ele precisa ter educação para conhecer as partes do corpo saber como funciona seu organismo para ter um uso melhor da sua saúde até sua velhice.
G6	Ela é muito importante no desenvolvimento motor da criança, também desenvolve o lado emocional, o lado social na interação na convivência, estimula valores dentro do próprio jogo.
G7	Aqui na escola nós damos todo o apoio para a Educação Física porque a criança precisa de todos os estímulos, precisa saber sobre o corpo, melhorar suas habilidades motoras, conviver em grupo, aprender as regras.
G8	Os melhores professores são os de Educação Física porque a gente se identifica muito eles observam melhor a gente. A Educação Física proporciona alegria para a criança, ela oferece a oportunidade de viver diferentes experiências com os colegas, elas aprendem a ter disciplina, interagem, ganham, perdem, tem autoconhecimento, autocontrole.
G9	Percebo que os professores de Educação Física na nossa escola trabalham além dos conteúdos, eles abordam também a socialização entre os alunos, o respeito entre eles e a escola, preocupados com a autonomia, autoconfiança deles. Infelizmente, percebo que a disciplina no município não tem um conteúdo base, unificado e obrigatório para todas as escolas.
G10	Eu vejo como você, sabe? A escola não pode ver a criança só por um lado, a Educação Física trabalha na socialização dos alunos, as emoções deles, as expressões. Às vezes vejo que é pouco valorizada na grade curricular considerando sua importância na qualidade de vida, no desenvolvimento motor, na interação, no



	conhecimento do próprio corpo para aliviar o estresse a pressão do dia a dia.
G11	Ela é muito importante pro aluno, ele precisa se exercitar, conhecer suas capacidades, aprender a se esforçar para evoluir, ter dedicação, disciplina como era antigamente.
G12	É uma matéria muito importante porque traz vários benefícios para o aluno, desde o desenvolvimento motor até a parte social. Envolve as emoções, ao amadurecimento do aluno como um todo.
G13	Na verdade, a criança precisa se desenvolver em todos os aspectos, na Educação Física é o momento que ela levanta, sai da sala, vive outras experiências e adquire outras aprendizagens psicomotoras, sociais, emocionais.
G14	É fundamental para a criança, para a parte física, psicológica, emocional dela. A criança precisa desse estímulo para se desenvolver, precisa conviver com o outro saber respeitar seguir as regras.
G15	É uma disciplina tão importante como qualquer outra. Todos os alunos precisam se auto conhecer, conhecer seu corpo, suas habilidades. Precisa ter disciplina e foco nos seus objetivos. Aprender a respeitar as regras, os adversários.
G16	Até pelo o que eu vivi eu vejo o quanto ela é importante. A gente aprendeu a conviver e a respeitar o outro. Tivemos muitos momentos importantes com nosso time. Lembro da professora conversando sobre todos os assuntos com a gente. Então eu sei que é muito importante no geral o aluno ter essa aprendizagem. Nas escolas que estive os professores sempre trabalharam nesse sentido.

3) Sobre o conhecimento a respeito das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Física

- O(a) Sr.(a) tem dúvidas sobre os objetivos da Educação Física?
- Há algo, em sua opinião, que poderia ser otimizado para melhorar a interação e diálogo entre a Educação Física e os demais componentes curriculares?
- O(a) Sr.(a) observou em nosso Município Políticas Públicas destinadas à Educação Física nos últimos anos? Quais?

Entrevistado	Conhecimento sobre Políticas Públicas direcionadas à Educação Física Escolar no Município
G1	Especificamente para a Educação Física não me recordo
G2	Ai meu Deus do céu, eu não posso abrir minha boca nessa questão. Foram trevas e trevas e trevas, nós passamos por um momento que não houve nada significativo para a Educação Física Escolar.
G3	O município deu um avanço em política educacional com o Plano Municipal de Itanhaém, nesse plano tem um capítulo que oficializa



	algumas metas e objetivos do esporte no município. Uma pena que não incluiu a Educação Física na Pré-Escola.
G4	Educação Física é difícil... é difícil. Nossa professora a (...) vive falando que gostaria de renovar suas práticas, de trocar experiências com os demais colegas, e ela que já tem uma certa idade pensa assim, então por que não acontece?
G5	Para a Educação Física eu não vi nada assim... mas ela dentro do contexto todo da educação, sim.
G6	Tirando os jogos escolares eu não percebi.
G7	Não reparei nada específico para a Educação Física.
G8	Isso é uma questão lá de cima, pensa ano passado vocês tiveram algo pra Educação Física? Somente os jogos e foi de um jeito um pouco estranho
G9	Sim, algo que me chama atenção é que aqui no município as Secretarias têm um olhar pra Educação Física e oferta aulas de natação, hidroginástica, balé, também tem as parcerias com as pessoas da comunidade e faz nos horários contrários da escola aula de capoeira, judô, futsal. Eu acho que não é o suficiente, mas que já mostra que a Educação Física é notada por nossos governantes.
G10	Para a Educação Física eu não vi nada, inclusive é precária a situação das quadras, a falta de material.
G11	Aqui eles não querem nada, eu não vi nada para a Educação Física.
G12	Eu vejo uma preocupação na educação como um todo, mas nada específico para a Educação Física.
G13	Nós temos tentado trazer formações, você lembra? Debatermos a questão da Base (BNCC), tivemos o ano com o professor (...) nosso Simpósio de práticas e propostas foi muito bacana. A questão do currículo que estamos nos esforçando para construir, os encontros específicos por área, lembra que já tentamos algumas vezes?
G14	Investimos bastante em educação, o nosso Plano Municipal, a Semana de Educação, sempre trazendo professores importantes para as palestras, para os cursos. Tentamos sempre ajudar na formação do professor de Educação Física.
G15	Aí temos um probleminha, as políticas públicas para o esporte, para a educação no geral ainda tem suas falhas. Um equipamento, por exemplo, quando chega dura 2 ou 3 meses e aí acaba, o professor espera mais 3 anos para ter a verba. Mas isso não é só no município é no Brasil inteiro. Então está faltando mesmo para esse professor, que precisa trabalhar com o corpo todo do aluno e às vezes tá ali só com a palavra, sem espaço físico.
G16	Eu vejo que há políticas para a educação e que a Educação Física faz parte dela.

ENCONTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ITANHAÉM/SP

**Paulo Roberto Koji Fujimura
Luciene Ferreira da Silva**

Paulo Roberto Koji Fujimura

ENCONTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

DIÁLOGOS SOBRE A
EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE ITANHÁÉM/SP

Fujimura, Paulo Roberto Koji.

Encontro da Educação Física: diálogos sobre a
Educação Física escolar no município de Itanhaém/SP /
Paulo Roberto Koji Fujimura ; orientador: Luciene
Ferreira da Silva. - Bauru : UNESP, 2020

11 f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das
exigências do Mestrado Profissional em Educação Física
em Rede Nacional - ProEF da Faculdade de Ciências,
UNESP, Bauru

1. Gestão Educacional. 2. Educação. 3. Educação
Física. 4. Políticas Públicas I. Silva, Luciene
Ferreira da. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. III. Título.

REALIZAÇÃO

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
UNESP/ Faculdade de Ciências – FC**

**Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional – PROEF**

**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – CAPES**



SUPERVISÃO GERAL

Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva

ELABORAÇÃO

Prof. Ms. Paulo Roberto Koji Fujimura

PROJETO GRÁFICO

Michele de Souza Moraes

**BAURU – SP
2020**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	6
OBJETIVOS	9
DESENVOLVIMENTO	10
REFERÊNCIAS	11

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é fruto da pesquisa de mestrado (PROEF) realizada no município de Itanhaém/SP cujo título é A Educação Física Escolar na Percepção de Dirigentes Educacionais do Município de Itanhaém/SP.

O trabalho teve como objetivo investigar como os dirigentes e gestores educacionais da cidade de Itanhaém/SP compreendem a Educação Física na escola, quais as possíveis razões e as consequências disso para o ensino da Educação Física.

Entendemos a partir dos estudos adotados no trabalho, que os gestores educacionais são responsáveis por viabilizar Políticas Públicas que impactam diretamente no trabalho dos profissionais da área, seja na oferta de capacitação/formação e/ou estrutura adequada de trabalho. Dessa forma, emerge a importância de compreender sobre o que pensam os gestores sobre a Educação Física.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos sob forte influencia das ciências humanas o termo cultura passou a fazer parte dos estudos acadêmicos na Educação Física estabelecendo um diálogo com outros conhecimentos provindos da Antropologia social, Sociologia, História, Ciência política, entre outras (DAOLIO, 2007).

A Educação Física, antes compreendida, predominantemente, do ponto de vista biológico, tendo suas prioridades sobre o corpo, atividade física e esportes, a pelo menos duas décadas, atualmente vem ampliando seu campo de ação de modo que os profissionais da área já considerem seus conteúdos num âmbito cultural.

Mediante os avanços e debates acadêmicos na área da Educação Física, foi que o corpo passou, de apenas um conjunto de ossos e músculos, a ser compreendido como expressão de cultura. De acordo com Daolio (2004), a cultura é o principal conceito para a Educação Física.

Portanto, o professor de Educação Física já não mais trabalha somente sobre o corpo ou o movimento em si, pois ele atua sobre o “ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos” (DARIDO, 2012, p. 47). Esses movimentos adquiriram historicamente significados culturais, que hoje podem ser compreendidos como, jogos, dança ou atividade rítmica, esporte, ginástica, lutas, atividades circenses, atividades físicas de aventura, entre outros.

Diante das transformações que vem passando ao longo dos últimos anos nota-se o surgimento de uma problemática relacionada com o compreensão incipiente da Educação Física escolar, da sua história, fases, concepções, etc., por parte dos professores e gestores, bem como com os problemas, as confusões e inconsistências que isso acarreta para o desenvolvimento da Educação Física nas escolas do Município de Itanhaém/SP. Sugere-se que tal problemática seja resultado do processo histórico pelo qual a Educação Física passou na escola e ainda passa no que diz respeito ao reconhecimento dos seus objetivos enquanto componente curricular. Além da insuficiência de conhecimentos científicos sobre a educação e a Educação Física, prevalecendo o senso comum.

Darido (2003) afirma que:

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (DARIDO, 2003, p. 3).

A esse respeito o Betti e Gomes-da-Silva (2018) estabelecem uma pertinente reflexão acerca das finalidades da Educação Física na escola e o que ela acrescenta à formação dos aprendentes.

“Será que a Educação Física está na escola apenas para cumprir um postulado formal da educação integral, porque é o componente que cuida do corpo, ao passo que os outros cuidam da mente?” (2018, p. 35).

Para os autores, a Educação Física é uma matéria de ensino complexa, pois se preocupa com a formação humana no aspecto motor, cognitivo, perceptivo, social, afetivo, político e moral, bem como a melhoria da saúde, nos aspectos epidemiológicos da qualidade de vida, da prevenção e reeducação motriz. De acordo com os autores, essa complexidade e ambiguidade muitas vezes é mal compreendida, de forma que os próprios profissionais da área sentem dificuldade em defini-la.

“Contudo, para nós, Educação Física é educação e saúde, ao mesmo tempo, sem divisão, sem confusão. É também esporte na medida em que não visualize o esporte como um fim em si mesmo, mas subordinado a objetivos educacionais específicos” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 36)

Segundo os autores, é a definição das finalidades educacionais que definem a prática pedagógica e sem a clareza das mesmas a Educação Física “torna-se apenas um momento de entretenimento para os aprendentes na escola” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 36). Os autores destacam que a fragilidade teórica na explicitação das finalidades educacionais da Educação Física denuncia a má qualidade da formação inicial dos licenciados em Educação Física, bem como a carência de formação continuada, a deficiência de projetos pedagógicos institucionais das escolas e, por vezes, a desatenção dos gestores nos vários níveis do sistema educacional.

Portanto, o presente Produto Educacional tem o intuito de enriquecer esse debate entre professores e gestores do município através de encontros pedagógicos e uma área disponível no site da Prefeitura onde materiais didáticos e acadêmicos ficarão disponíveis a todos. Dessa forma, acreditamos que um primeiro passo será dado a fim de colaborar com o desenvolvimento e o ensino da Educação Física no município.

OBJETIVOS

O objetivo deste Produto Educacional é fomentar institucionalmente os estudos acerca da Educação Física escolar na cidade, proporcionando encontros entre professores, gestores e a própria Universidade, estabelecendo uma rede de saberes capaz de elevar o nível das reflexões sobre o ensino da Educação Física compondo, através do diálogo, uma base de conhecimentos que possa contribuir para uma melhor compreensão do componente e no desenvolvimento da área.

DESENVOLVIMENTO

O Produto visa duas ações independentes. Uma é a criação de um espaço no site da Prefeitura onde professores, gestores e comunidade poderão compartilhar seus estudos, práticas, projetos, etc. Outra ação é proporcionar o encontro entre um ou mais professores representantes do PROEF junto aos gestores e professores do município. Julgamos importante a presença de um professor representante do PROEF pelo fato de instituir uma relação entre a Universidade e a Secretaria de Educação, e dessa forma, iniciando um processo de formação específica para a Educação Física no momento inexistente na cidade.

O primeiro encontro, deverá ser organizado em comum acordo entre os profissionais envolvidos e seguindo as determinações da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Itanhaém/SP, responsável pelo evento. Portanto, fica sob responsabilidade da Secretaria de Educação prover espaços físicos, materiais, recursos financeiros e a organização do calendário para o evento.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem:** a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola:** questões e reflexões. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.