

GESTÃO E AVALIAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.

Vânia Noronha¹

Daniel Marangon Duffles Teixeira²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivos analisar as transformações que vêm ocorrendo no Brasil, nas últimas décadas, especialmente relacionadas com a gestão (escolar e pedagógica) e a avaliação no âmbito do componente curricular Educação Física. Tendo como referência a produção sobre estas temáticas, o texto identifica os desafios enfrentados pelos professores, na condição de gestores, em escolas públicas e privadas, bem como na condução de processos de avaliação. A discussão levou em consideração as experiências dos autores na gestão em cursos de graduação e de pós-graduação, e na realização de consultorias em escolas públicas e privadas de educação básica que tiveram com o objeto a produção, implantação, e avaliação de propostas curriculares. Os desafios identificados estão relacionados com: resistência dos professores com a compreensão da Educação Física como área de conhecimento; construção com os próprios alunos do conhecimento que lhes interessa; construção coletiva de propostas interdisciplinares; necessidade dos professores terem resiliência durante os processos de inovação pedagógica; desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de instrumentos de avaliação; condições materiais de trabalho inadequadas e que desestimulam os professores; inexistência de livros didáticos, dificuldades na gestão democrática das escolas, dentre outros.

¹Doutora em Educação – Docente do Departamento de Educação da PUC Minas

²Doutor em Educação – Docente do Departamento de Educação Física da PUC Minas

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivos analisar as transformações que vêm ocorrendo no Brasil, nas últimas décadas, especialmente relacionadas com a gestão (escolar e pedagógica) e a avaliação no âmbito do componente curricular Educação Física. Tendo como referência a produção sobre estas temáticas, o texto identifica os desafios enfrentados pelos professores, na condição de gestores, em escolas públicas e privadas, bem como na condução de processos de avaliação.

Trata-se de uma discussão que passou a fazer sentido há relativamente pouco tempo, pois o seu pano de fundo é composto pela Constituição Federal de 1988, que determinou que a educação, o esporte, o lazer e a saúde passassem a ser compreendidos como direitos sociais. Passa também pela mudança de status da Educação Física promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394 de 1996, pela regulamentação do campo do esporte e do lazer com o surgimento de leis como

a Lei 8069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 9615 de 1998 (Lei Pelé), Lei 9696 de 1998 (regulamentação da atuação profissional em Educação Física fora do âmbito escolar), e Lei

Dessa maneira, o que antes era apenas uma atividade prática desenvolvida sem intencionalidade pedagógica, passou a ser uma área de conhecimento (de caráter teórico e prático) presente na escola, como as demais disciplinas. Com a LDB de 1996, além desta mudança de status que gerou a necessidade de reorganização didático-pedagógica e curricular, os professores passaram a ter também outras tarefas relacionadas com a gestão democrática das escolas.

Os diferentes campos de atuação dos professores e profissionais de Educação Física cresceram e se tornaram muito complexos nas últimas décadas, demandando uma maior qualificação técnica relacionada ao ensino ou treinamento das práticas corporais objeto da área, mas também exigiram o desenvolvimento de novas competências relacionadas com a gestão e avaliação destas atividades.

Desse modo, o texto objetiva identificar os desafios enfrentados pelos professores para atender estas novas exigências tanto no que se refere à condição de gestores, em escolas públicas e privadas, quanto à condução de processos de avaliação no interior da própria disciplina. A discussão foi feita tendo como referência a produção teórica sobre avaliação e gestão e também levou em consideração as experiências dos autores na condução dos processos de gestão pedagógica em cursos de graduação e de pós-graduação, bem como na realização de consultorias em escolas públicas e privadas de educação básica que tiveram com o objeto a produção, implantação, e avaliação de propostas curriculares.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA GESTÃO NO BRASIL

As práticas corporais (esporte, lutas, jogos e brincadeiras, ginástica, danças) são manifestações sociais presentes em nossa cultura, sendo praticadas com objetivos relacionados com educação, lazer, saúde ou competição, constituindo objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, em especial, da Educação Física. A sua relevância na sociedade brasileira tem aumentado

na medida em que foram definidas como direito social e que, ao serem praticadas pela população, podem trazer contribuições significativas tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para o social e o econômico.

No contexto da Educação Física, as iniciativas relacionadas às práticas corporais, entendidas na perspectiva do direito, constituem (ou pelo menos deveriam se constituir) políticas públicas destinadas à toda população, desenvolvidas pelo poder público federal, estadual ou municipal por meio de suas secretarias de educação, esporte, lazer, saúde, turismo, entre outras. No setor privado, essas iniciativas encontram-se no âmbito das escolas das academias, dos clubes, dos hotéis, entre outras organizações.

É necessário esclarecer que há publicações de autores brasileiros que tratam da gestão das práticas corporais fora do âmbito escolar, principalmente a partir da década de 1980. Trata-se de um campo conhecido como Administração (ou Gestão) Esportiva. Com base na percepção de que a gestão destas organizações não só era relevante, mas de responsabilidade dos professores e profissionais de Educação Física que nelas atuam, muitos estudos foram feitos para subsidiá-los nesta tarefa. Pires e Lopes (2001), Bastos (2003), Bastos (2006), Bramante (2006), Carreiro (2007), entre outros, discutiram concepções de gestão para as organizações do esporte e do lazer.

Ainda no campo da Gestão Esportiva, Brunoro (1997), Amorim e Silva (1998), Afif (2000), Feustel (2004), Bastos (2005), Cruz Junior (2005), Corrêa (2006), Bertevello (2006), Capinussú (2006), Santos e Freire (2006) Pinto (2007), Rodrigues e Colaboradores (2008), Correia (2008), Gomes (2008), Oliveira e Perim (2009), SESI/DN (2009), entre outros discutiram aspectos diversos da gestão das organizações não escolares em que atuam professores e profissionais de Educação Física no Brasil.

No que diz respeito à Educação Física nas escolas brasileiras, a necessidade de discutir a sua gestão é bem mais recente, com o surgimento de uma produção acadêmica apenas nos últimos anos. Para compreender as razões desta discussão tardia, é necessário fazer uma análise de sua inserção escolar e das transformações pelas quais tem passado recentemente.

De acordo com Bracht (1999), movimentos que buscavam a renovação da área ganharam força no fim da década de 1970 e marcaram a

década de 1980, influenciando a discussão realizada no país ao longo do processo de redemocratização, de modo decisivo, com o fim do regime militar. Estes movimentos deixaram as suas marcas nos capítulos que tratam do esporte e do lazer na Constituição Federal de 1988, na concepção de Educação Física expressa na Lei 9394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na definição dos conteúdos a serem ensinados nas escolas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, em 1997, além da Lei 9615 de 1998, conhecida como Lei Pelé, que propôs uma reorganização na estrutura esportiva do país e na Lei 9696 de 1998, que regulamentou a prática da profissão fora do âmbito escolar.

Esses movimentos também influenciaram de maneira a transformar as normas que regem a formação de professores de Educação Física no ensino superior, atualmente expressas na resolução CNE 7 de 2004 e que manifesta-se claramente, em seu artigo terceiro sobre o conceito de Educação Física em vigor no país. Segundo este documento:

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

Neste conceito, é possível perceber uma luta entre diferentes concepções de Educação Física que, segundo Bracht (1999), conseguiram deixar sua influência no documento oficial. Quanto a estas influências, é possível destacar que a “nova” definição de Educação Física a identifica como área de conhecimento, concordando com a LDBEN de 1996 que determina em seu capítulo 26, parágrafo 3º que a esta seja um componente curricular obrigatório nas escolas de Educação Básica do Brasil.

Conceber a Educação Física como conhecimento foi sem dúvida, uma ruptura das mais significativas na história da área no Brasil, pois apresentou um novo sentido para o seu ensino nas escolas, uma vez que, no período anterior, entre 1971 e 1996, a considerou apenas uma atividade realizada, conforme determinava o Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971, em seu artigo 1º: “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando...”. Como atividade, a Educação Física tinha compromisso apenas com o fazer, ou seja, com o gesto técnico, não expressando uma intencionalidade educativa voltada para a construção de algum conhecimento sistematizado que contribuísse para a formação dos alunos. Essa mudança de compreensão de atividade para conhecimento trouxe sérias e profundas repercussões para a área no país, fundando um período de transição nada suave, ao contrário, bastante conflituoso, e que continua a se desenrolar, ainda em 2015.

Uma consequência dolorida dessa transição foi a rejeição de muitos professores que, apesar de concordarem com a mudança de compreensão, não conseguiam transformar suas práticas, seja nas escolas ou fora delas. Muitos tentaram adequar-se à nova concepção, mas com o acúmulo de experiências de fracasso, retornavam às antigas atividades e renegavam a inovação, conforme Teixeira (2013).

Assim, esse período de transição tornou-se um longo e penoso processo de construção e reconstrução das práticas dos professores. González e Fensterseifer (2010) tratam este período, ainda em andamento, como entre o “não mais” e o “ainda não”, ao se referirem ao fato de não mais aceitarem a antiga concepção e as práticas decorrentes dela, no entanto, sem ainda terem conseguido substituir, de maneira satisfatória, a antiga pela nova, que já não é tão nova assim, uma vez que já está posta há cerca de vinte anos.

Outra consequência que representou um segundo momento neste período de transição, diz respeito à experimentação de práticas inovadoras em muitas organizações, escolares e não escolares. A partir do início da década de 2000, começaram a pipocar experiências sobre como ensinar as práticas corporais, tendo em vista a sua nova compreensão como conhecimento.

Professores ensaiavam respostas para suas perguntas sobre o que e como ensinar, como avaliar. Estas perguntas passaram a ser centrais ao se pensar o seu ensino como conhecimento e vêm mobilizando professores e instituições para a necessidade de atender os sujeitos da educação em todos os níveis da educação básica.

Foi neste contexto que começaram a ser construídas e implantadas diferentes propostas curriculares pelos sistemas públicos e particulares de todo o Brasil. São exemplos dessas propostas as de Minas Gerais (2006), São Paulo (2008), do Rio Grande do Sul (2009) e a de Belo Horizonte (2010), além de diversas outras de escolas de sistemas privados. Os desafios que o surgimento destas propostas representava para os professores vêm instigando diferentes autores que passaram a investigar a sua construção e implantação, como Almeida Junior (1998), Sá (2001), Rocha (2002), Sousa e Colaboradores (2005), Bueno (2006), Kravchychyn (2006), Teixeira (2008), Fernandes (2012), entre outros.

Em decorrência desse movimento, as competências relacionadas ao ensino começaram a conviver, no cotidiano, com outras relacionadas à gestão técnico-pedagógica da área. Passou a ser necessário aos professores da área, além de conhecer a dimensão operacional de sua atuação docente, não só a participação na gestão das escolas em que atuam, mas também a preocupação com essa dimensão de sua própria área de conhecimento.

A participação na gestão das escolas passou a ser uma atribuição de todos os professores a partir da LDBEN 9394/96 que estabeleceu como princípio para a educação brasileira a gestão democrática. Para Lück *et al.* (2005), o movimento em favor da democratização das escolas públicas encontrou apoio em diferentes políticas públicas presentes no país, desde a década de 1980, incentivando a participação da comunidade na escolha dos gestores das escolas, a criação de órgãos colegiados com poderes deliberativo e consultivo e, também, o repasse e controle de recursos financeiros, aumentando a sua autonomia. Os referidos autores destacam que o cerne da questão é a criação de um ambiente de participação das pessoas envolvidas e interessadas na melhoria da escola.

Nesse contexto, diversos professores de Educação Física começaram a concorrer nos processos eleitorais, sendo eleitos e desempenhando o papel de diretores ou vice-diretores. Tal situação pode ser compreendida considerando-se não só as características pessoais de cada um deles, mas também competências e habilidades comuns aos professores e profissionais da área, como a liderança, o empreendedorismo, a capacidade de escuta, de desenvolver redes de relacionamentos que chegam às famílias e às comunidades atendidas pelas escolas, mediada pela vivência da corporalidade, de afetos e sentimentos.

Além disso, o reconhecimento da necessidade da qualificação dos professores para darem conta desta nova realidade pode ser verificado nas normas do Ministério da Educação que determinam as diretrizes para os cursos de graduação. As resoluções CNE/CP 1/2002, (que trata dos cursos de licenciatura), CNE/CES 7/2004 (que trata dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ed. Física) e a Lei 9696/98 (que regulamenta a atuação do bacharel em Educação Física) estabelecem que o professor/profissional deve ser capaz de compreender o papel social das organizações onde atuam; considerar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de sua atuação; participar da gestão; coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, entre outras competências.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO

Ao se discutir a gestão de uma área de conhecimento presente nas escolas de educação básica, não faria sentido desprezar um enorme volume de discussões teóricas e de publicações que tratam da gestão escolar como um todo. Dito de outro modo, a gestão da Educação Física precisa ser pensada à luz da gestão escolar, pois é na escola que seus professores atuam.

A gestão escolar para Libâneo (2004), é a instância responsável por fazer a escola funcionar de maneira adequada, cumprindo seus papéis sociais e alcançando os seus objetivos. Para o autor, ela trata dos processos intencionais e sistemáticos para se chegar a uma decisão e, a partir dela, iniciar seu processo de implantação no trabalho realizado na/pela escola. O referido autor

entende, também, que a gestão escolar deve prover as condições, meios e recursos necessários para o trabalho realizado na escola; promover o envolvimento e a participação das pessoas; e garantir a realização da aprendizagem dos alunos.

Lück (2000) contribui para a compreensão da gestão escolar ao destacar sua responsabilidade por conduzir a escola até um projeto educativo coletivo, permeado pelo compartilhamento do poder, pela compreensão da dinâmica, dos conflitos e das contradições que marcam as relações interpessoais naquele ambiente, além do entendimento desse espaço como uma organização viva e dinâmica.

A gestão escolar pode, também, ser compreendida a partir do modelo teórico que, segundo Briceño (2007), foi desenvolvido pela Fundación Chile (FC), em 1999, por meio de um edital de financiamento do Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), do Governo do Chile, em conjunto com a Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile.

Segundo Garay e Uribe (2006), este modelo foi desenvolvido tendo em vista a forte necessidade de implementar estratégias de impacto real nos resultados de aprendizagem dos estudantes e na compreensão de que esses dependem de diferentes fatores. Outra razão que explica a construção do modelo da FC, segundo estes autores, é o entendimento de que a organização escolar lida, essencialmente, com o conhecimento, não só no sentido de que deve ensiná-lo aos seus alunos, mas no de que deve realizar sua gestão. Para os referidos autores a escola deve lidar com o conhecimento para “autoaprender y para optimizar constantemente sus procesos” (p.55).

Assim, o modelo teórico de gestão escolar da FC representa uma sistematização dos componentes essenciais que uma escola deve ter em seu funcionamento, tendo como foco a aprendizagem organizacional, seus processos e resultados de qualidade. O melhoramento da qualidade das escolas, neste modelo, está relacionado com a sequência: diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação.

Garay e Uribe (2006) apresentam o modelo na seguinte figura:



Fica claro, portanto, que esse modelo teórico se funda na avaliação como um instrumento de gestão pedagógica. Em outras palavras, para melhorar os resultados da escola, especialmente aqueles relacionados com a sua eficácia, ou seja, com a aprendizagem dos alunos, a escola deve realizar uma avaliação diagnóstica, que permitirá um conhecimento aprofundado de sua realidade, planejar ações de melhoria, executar e monitorar estas ações e, por fim, avaliar todo o processo para aprimorá-lo e executá-lo novamente. O modelo teórico proposto pela FC foi traduzido para o português, adaptado para a realidade brasileira e utilizado em mais de cem escolas públicas e privadas do país pela Fundação L'Hermitage, conforme afirma Teixeira (2015).

Essa compreensão da avaliação como instrumento de gestão pedagógica vem sendo adotada em muitas instituições nacionais. Para a Educação Física, no entanto, se configura como uma importante novidade ao se considerar a tradição de avaliação da área nas escolas brasileiras. Ao longo da sua história, a Educação Física se restringiu a avaliar dentro de uma concepção que a compreendia como medida, muitas vezes adotadas para premiar ou para punir. Especialmente, tendo em vista a supremacia da concepção de aptidão físico-esportiva como principal referência para as aulas, os professores se colocavam a medir o desenvolvimento físico dos alunos (exames biométricos), a testar se estavam se desenvolvendo do ponto de vista motor e, especialmente, se conseguiam alcançar os melhores números e resultados previstos para cada modalidade esportiva, de modo a vencer seus colegas e adversários nas disputas. Dessa maneira, os mais aptos eram bem avaliados e premiados e os menos aptos, deixados à margem ou punidos.

Como as demais disciplinas, ela passou a se comprometer com um determinado conhecimento a ser ensinado e que deveria ser aprendido pelos alunos. A avaliação, nessa perspectiva, é ampliada de sua função tradicional de medir e classificar os alunos, e passa a ser um valioso instrumento no processo pedagógico, sendo considerada por Jorba e Sanmarti (1993) como eixo central de todo o dispositivo pedagógico. Para os referidos autores, a avaliação passa a ser uma ferramenta de regulação permanente do ensino e da aprendizagem, sendo composta por práticas de diagnóstico, que permite conhecer de que ponto partem os alunos; práticas formativas, que dão elementos para os professores modificarem a abordagem didática durante o processo de ensino; e por práticas somativas, que visam estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino e aprendizagem, no que tange ao que estava previsto para ser alcançado naquela etapa de ensino.

DESAFIOS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À GESTÃO E AVALIAÇÃO

Nos últimos anos, as experiências acumuladas em nossa atuação como docentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, aonde temos tido a oportunidade de lecionar nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física e no curso de especialização em Gestão de Organizações do Esporte e do Lazer, como coordenador do Colegiado de cursos de graduação, como Chefe do Departamento de Educação Física e como coordenador do Complexo Esportivo da universidade, além da atuação na coordenação do núcleo de esporte do Projeto Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte e da participação em consultorias em escolas públicas e privadas no apoio aos professores de Educação Física, foi possível identificar pistas dos desafios enfrentados e das potencialidades e limites dos professores da área, no que diz respeito à avaliação inserida nos processos de gestão.

A primeira questão que apontamos é a postura de boa parte dos professores que resistem às mudanças e que tendem a pensar que a avaliação será um instrumento de punição a eles mesmos. Apesar de ser evidente que as escolas e os professores que se colocam o desafio de avaliar, seja no contexto das aulas ou na construção e implantação de propostas inovadoras, o fazem

porque enxergam a necessidade de mudar, de melhorar, de deixar as práticas fundadas na antiga compreensão de atividade e mudar na direção de uma Educação Física como conhecimento, que se integre à realidade da escola, a percepção é que muitos professores desistem no meio do caminho ao não se identificar com as recentes discussões e considerar que terão que abrir mão do que vêm fazendo ao longo de muitos anos.

Em nossas experiências identificamos claramente a preocupação para que as propostas a serem implantadas sejam elaboradas com a participação dos professores das escolas, desde sua concepção, passando pela implantação e avaliação. No entanto, alguns professores têm dificuldade de perceber as suas contribuições individuais no resultado final das propostas, uma vez que se diluem no processo de trabalho coletivo. E, por não se verem nelas, pouco se comprometem com a sua implantação e com o processo de avaliação, que teria o papel de identificar as dificuldades para propor melhorias. Pensar a proposta curricular coletivamente favorece o desenvolvimento do conhecimento articulado, recorrente e recursivo ao longo de todo processo de formação do aluno. Consideramos que o trabalho coletivo deve ser um princípio das escolas, assim como nos sugere Caldeira (1997).

Outro desafio é o da sistematização do conhecimento. A educação Física tem se identificado como a área que lida com as práticas corporais presentes nos contextos culturais (Coletivo de Autores, 1992) ao longo dos segmentos de ensino. Definir quais os conhecimentos relativos aos esportes, às ginásticas, às danças, às lutas e aos jogos e brincadeiras devem estar presentes, em que segmento e mais especificamente em que ano, tem demandado muito esforço dos professores. É preciso compreender que não será possível desenvolver todos os conteúdos em todas as séries, sendo necessário fazer escolhas e estas se darão tendo como referência o sujeito da aprendizagem que se quer formar, nas diferentes etapas de sua vida, atendendo seus interesses e suas necessidades. Esta ação certamente se configura como mais um desafio.

O aluno do século XXI está cada dia mais antenado, literalmente conectado com o mundo. O professor precisa desenvolver competências e ser capaz de considerar esta nova configuração aderindo, principalmente, ao uso das novas tecnologias, dos recursos audiovisuais, dos games, em seus

processos metodológicos, contribuindo com o aluno em sua formação humana. A escola há muito deixou de ser a única referência na construção do conhecimento e precisa urgentemente dialogar com as outras possibilidades de leitura de mundo, ampliando-a e problematizando-a.

Nesse sentido, parece haver a necessidade de se realizar mais pesquisas que auxiliem as escolas e os professores na condução destes processos, propondo metodologias de construção, de implantação e de avaliação das inovações de maneira a criar menos resistência e mais comprometimento e colaboração dos envolvidos.

Outro desafio percebido é a necessidade do professor ser resiliente, ou seja, inovar e avaliar para melhorar se configura em um momento de muita pressão sobre os docentes, uma vez que as políticas, os sistemas, os gestores, os colegas, seus alunos desejam que as mudanças deem certo, promovam inovações positivas. Como muitas vezes os professores respondem a esta pressão desistindo, a energia, o investimento, a vontade de melhorar são desperdiçados. Os professores precisam ser capazes de manterem-se firmes em sua convicção de implantar as novidades, mesmo nos momentos mais duros, mesmo que precisem recuar um pouco para avançar depois.

Mais um desafio encontrado, comum às experiências vivenciadas, é a dificuldade que muitos professores encontram para construir os instrumentos de avaliação que serão utilizados. Como grande parte deles se formou em cursos de graduação quando a Educação Física era entendida como atividade, as suas práticas avaliativas se resumiram, por muito tempo, a considerar apenas a presença, a pontualidade, a observação e a participação dos alunos, não sendo comum encontrar professores que tenham desenvolvido a competência de construir instrumentos avaliativos, especialmente, elaborar questões objetivas ou de resposta aberta.

O desafio de ampliar a avaliação para além das dimensões procedimental e atitudinal traz uma insegurança para os professores que receiam a perda de identidade e descaracterização da área. É preciso compreender que todas as áreas do conhecimento possuem suas especificidades. A Educação Física ao avaliar o saber sobre as práticas corporais culturais, incorpora a avaliação conceitual, sem abandonar as outras

dimensões. Construir critérios e instrumentos de avaliação em todas as três dimensões torna-se necessário.

O último desafio, diz respeito às condições materiais de trabalho dos professores. Condições inadequadas ou mesmo precárias interferem na motivação e no comprometimento dos professores, uma vez que eles sabem que os processos de melhoria e as avaliações realizadas serão negativamente impactados pela precariedade, pela falta de condições. Ainda são poucos os livros didáticos da área o que requer do professor a construção do seu próprio material. Mas, o que a princípio pode parecer um problema, ao nosso ver, se constitui como uma vantagem, pois permite os processos criativos conjuntos, professores, alunos, comunidade, bem como, a construção de projetos interdisciplinares que vá ao encontro dos interesses de todos e não se constituam como propostas engessadas e inquestionáveis.

Para além da gestão pedagógica, a gestão escolar também traz importantes desafios para os professores de Educação Física que assumem a direção das escolas. Lançar mão dos conhecimentos da teoria da administração, principalmente no que diz respeito à gestão de pessoas e de recursos é fundamental. São muitos os desafios e estes passam pela dificuldade em administrar diferentes interesses da comunidade escolar, como professores, pais, alunos, funcionários, cada um com suas expectativas e interesses. Reconhecer a importância da escola para o seu entorno e considerar o seu contexto cultural com toda a problemática que envolve a vida em sociedade também se mostra como um grande desafio. Estreitar o diálogo com a comunidade em busca da solução dos problemas pode ser uma saída e precisa ser, cada vez mais, incentivada.

A dinâmica da escola nem sempre permite o aprofundamento dos debates com todo o coletivo da escola. Também a estrutura da maioria não favorece o encontro dos professores de todas as áreas e entre a sua específica para construir as soluções. É preciso que o professor continue reivindicando tempos e espaços para que estes momentos coletivos possam ocorrer, em prol da qualidade da educação.

Os aprimoramentos necessários na gestão escolar, na gestão pedagógica da disciplina e nos processos avaliativos são desafios necessários

para que a Educação Física saia do “não lugar” que ocupa atualmente na escola básica, de acordo com Gonzáles e Fensterseifer (2010), e se consolide como uma área de conhecimento que contribui com a formação cidadã dos alunos e alunas. Esses são avanços com os quais os professores e professoras devem se comprometer, uma vez que a educação de qualidade é um direito do aluno e lutar por ela é um dever do professor. Esse compromisso, por sua vez, como afirmou Freire (1996, p.141), exige “coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa...”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as experiências vivenciadas nos últimos anos em situações de construção, reforma, implantação e avaliação de propostas curriculares para a Educação Física foi possível perceber que a área se encontra em um momento de transição entre uma concepção de atividade e a mais recente que a considera como conhecimento. Esta transição vem sendo longa, demorada e dolorosa, mas também muito rica no sentido de produzir experiências na sistematização deste conhecimento.

Estes processos de construção e implantação de propostas, especialmente nas escolas, vêm colocando os professores da área frente a diversos desafios, antes desconhecidos. Este trabalho teve como objetivo refletir sobre alguns destes desafios, aqueles mais relacionados com a avaliação inserida na dimensão da gestão. Gestão do processo de ensino e aprendizagem, gestão da área, gestão da escola. Neste sentido, a proposta foi a de levantar pistas que as experiências vivenciadas puderam evidenciar com a ideia de contribuir com a reflexão sobre o trabalho do professor de Educação Física nas escolas e de estimular a realização de pesquisas que produzam conhecimentos que auxiliem os docentes a enfrentar com êxito os desafios do cotidiano.

Como professores de Educação Física, estávamos acostumados a uma prática pedagógica que desprezava o conhecimento e a avaliação. Neste novo contexto, precisamos desenvolver competências novas relacionadas ao tratamento do conhecimento teórico e prático ao ensinarmos sobre a cultura corporal aos nossos alunos e, também, aquelas que nos auxiliarão a

desenvolver instrumentos avaliativos que nos ajudem a compreender o processo de formação dos sujeitos qualificando-os para intervir de modo consciente na sociedade em que vivem, no caso da Educação Física, vivendo a sua corporalidade plena e ludicamente.

REFERÊNCIAS

AFIF, Antônio. A bola da vez: o marketing esportivo como estratégia de sucesso. São Paulo: Infinito, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares. Saber docente e prática educativa: construindo uma nova proposta de ensino da Educação Física na escola. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, 1998.

AMORIM, P.; SILVA, S. Perfil da demanda e hábitos sociais de indivíduos que aderem à prática de atividades físicas supervisionadas. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, v.3. n.2, p.22-31, 1998.

BASTOS, Flávia da Cunha. Administração Esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. Motrivivência, ano XV, n 20-21, p. 295-306, mar./dez., 2003.

BASTOS, Flavia da Cunha; MOCSÁNYI, Vinicius. Gestão de pessoas na administração esportiva: considerações sobre os principais processos. Revista Mackenzie de Educação Física e esporte, n.4, p. 55-69, 2005.

BASTOS, Flávia. *et al.* Perfil do administrador esportivo de clubes sócio-culturais e esportivos de São Paulo. Revista Mackenzie de Educação Física e esporte, v.5. n.1 p. 13-22, 2006.

BELO HORIZONTE (Prefeitura). Desafios de formação: proposições curriculares, ensino fundamental, Educação Física. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=8489>. Acesso em: 18 ago 2014.

BERTEVELLO, Gilberto. Academias de ginástica e condicionamento físico – Sindicatos & Associações. In; DA COSTA, Lamartine (org). Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro. CONFEF, 2006.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, n.48, 1999.

BRAMANTE, Antônio Carlos. Gestão do lazer: gestão estratégica de negócios de lazer. Brasília: SESI/DN, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n.7, 2004.

BRICEÑO, Mario Uribe. Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. REICE, v.5, n.5, p. 149-156, 2007.

BRUNORO, J.C.; AFIF, A. Futebol 100% Profissional. São Paulo: Gente, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Alunos e Alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, Marcos César de. Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.

CAPINUSSÚ, José Mauricio. Academias de ginástica e condicionamento físico: origens. In; DA COSTA, Lamartine (org). Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro. CONFEEF, 2006.

CARREIRO, Eduardo Augusto (org). Gestão da Educação Física e esporte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

CORRÊA, Carlos Magno Xavier. Ginástica na Empresa: Percepção do Trabalhador. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós - Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade Católica de Brasília, 2006.

CORREIA, Marcos Miranda. Projetos sociais em Educação Física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Campinas, n.3, v.29, p.91-105, 2006.

CRUZ JUNIOR, Augusto de Toledo; CARVALHO, Marly Monteiro de; LAURINDO, Fernando José Barbin. Estratégia e Estrutura: em busca do alinhamento organizacional em um clube social esportivo. Gestão e Produção, v.12, n.3, p.429-441, set.-dez. 2005.

FERNANDES, Anoel. Implantação de propostas para a Educação Física escolar: um balanço tendencial das dissertações e teses entre os anos de 1987 e 2009. Anais... XVI ENDIPE, Campinas, 2012.

FEUSTEL, César Ricardo. Gestão de Negócios em escolas de natação. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

GARAY, Sergio; URIBE, Mario. Dirección escolar como factor de eficacia y cambio situación de la dirección escolar en Chile. REICE, v.4, n.4, p. 39-64, 2006.

GOMES, Euza Maria de Paiva. A participação das mulheres na gestão do esporte brasileiro: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar II. Cadernos de Formação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.1, n.2, 2010.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, p.23-45, 2003.

KRAVCHYCHYN, Claudio. Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a educação Física no Ensino Médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. Em aberto, Brasília, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun., 2000.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S. de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. (org). Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009.

PINTO, Leila M. S. de M. (org). Como fazer projetos de lazer: elaboração, execução e avaliação. Campinas/SP: Papirus, 2007.

PIRES, G. M. V. da Silva; LOPES, J. P. S. de Rebocho. Conceito de Gestão do Desporto: Novos desafios, diferentes soluções. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v.1, n.1, p.88–103, 2001.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Referencial Curricular Lições do Rio Grande: linguagens e códigos (Artes e Educação Física), v.2. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>. Acesso em: 18 ago 2014.

ROCHA, Alzira Isabel da. Proposta Curricular da área de Educação Física da rede municipal de São José, SC: implantação, implementação e transformação.

2002. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa: Ciências do Movimento Humano, 2002.

RODRIGUES, R. P.; PINTO, Leila M. M.; TERRA, Rodrigo; DACOSTA, Lamartine P. (orgs). Legados de megaeventos esportivos. Brasília: Ministério do Esporte e CONFEF, 2008.

SÁ, Francisco Alves de. Proposta Curricular de Santa Catarina como eixo de análise para as aulas de Educação Física. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SANTOS, Ruth dos; FREIRE, Elizabete dos Santos. Educação Física e esporte no terceiro setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores, atitudes e normas no projeto Esporte Talento. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, n.5, v.1, p.35-45, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Proposta Curricular: Educação Física (Ensino Fundamental e Médio). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_CO MP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 18 ago 2014.

SESI/DN. Tecnologia SESI de investimento no esporte: investimento social privado em esporte. Brasília: SESI/DN, 2009. P.25-26.

SOUSA, Eustáquia S. de; BRANDÃO, Maria G. Costa; TEIXEIRA, Aleluia H. Teixeira; ALVES, Vânia de F. Noronha. Conteúdos Básicos Comuns da Educação Física. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2006. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de e colaboradores. Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte. Belo Horizonte: Ideal, 2011.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles 2008. Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar no processo de implantação de uma proposta de Educação Física no estado de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. PUC/MG-Educação.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles. Práticas docentes no ensino do esporte na Educação Física como área de conhecimento. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v.12, n.1, 2013.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles Teixeira. 2015. 193 f. As relações entre o mundo da escola e o de fora da escola: o olhar da direção sobre a gestão das escolas municipais de Belo Horizonte. Tese de Doutorado. Universidade SEK do Chile, Santiago, 2015.