TESE DE DOUTORAMENTO

ENTRE O SONHO E A REALIDADE: O "STATUS QUO" DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Rubem Barboza Ferreira Neto

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2021

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE

D./Dna. **Rubem Barboza Ferreira Neto**

Título da tese: **Entre o sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física escolar brasileira**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballospresentados por min para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coapresentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal nonestea na Escola.

En **Santiago de Compostela**, **07 de Outubro de 2021**.

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **Cristian Abelairas Goméz**

En condición de: **Diretor/a**

Título da tese: **Entre o sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física escolar brasileira**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por **D/Dna Rubem Barboza Ferreira Neto**, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne osrequisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 07 de Outubro de 2021.**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **Paulo Alberto da Silva Pereira**

En condición de: **Diretor/a**

Título da tese: **Entre o sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física escolar brasileira**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por **D/Dna Rubem Barboza Ferreira Neto**, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne osrequisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 07 de Outubro de 2021.**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **Carmen Franco Vázquez**

En condición de: **Titor/a**

Título da tese: **Entre o sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física escolar brasileira**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por **D/Dna Rubem Barboza Ferreira Neto**, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne osrequisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 07 de Outubro de 2021.**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

Graças ao Dr. Paulo Alberto da Silva Pereira (IPP/Portugal). Meus profundos e sinceros agradecimentos ao Sr., quando da minha estadia ainda em Portugal, durante as aulas de doutoramento no início de 2019, aceitou o convite em reunião na Escola Superior de Educação-ESE, do Instituto Politécnico do Porto-IPP, para orientar-me e ser o diretor de tese. De coração e humildemente agradeço-lhe pelo vosso tempo dispensado em todas as videoconferências realizadas entre Brasil e Portugal, por todas as orientações acadêmicas, de cunho técnico sobre o percurso investigativo a ser percorrido, sobretudo em relação a seção de metodologia, ao que tange a recolha e o tratamento dos dados quantitativos dos alunos.

Meus sinceros agradecimentos ao Dr. Cristian Abelairas Gómez (USC/España), como diretor de tese, conduziu-me e auxiliou-me diretamente aos trâmites burocráticos e dúvidas sobre o percurso doutoral. Meus cumprimentos a Dna Maria Del Carmen Franco Vázquez (USC/España) como tutora da referida tese.

Graças a minha família; em especial ao meu pai Rubem e a minha mãe Genair. Pelo amor que dedicaram um ao outro por toda a vida, pela amizade, paixão e cumplicidade. Como fruto do amor de vocês, agradeço-lhes pela concepção da vida. Pelo amor dedicados a mim e aos meus irmãos, pela proteção, pelos sorrisos, alegrias, pelos aniversários, pela infância, pelas tristezas, sofrimentos, problemas, dificuldades e ausências. Simplesmente pela vida, por tudo isto que vivi, chorei, sorri ao lado de vocês, pelas emoções e sentimentos, pelo amor incondicional da família, pela importância da educação, pelo valor do trabalho, agradeço-lhes do fundo do meu coração, estes foram os valores que forjaram o homem e o ser humano que hoje eu sou. Eu profundamente os amo de todo o coração, pai e mãe.

Graças a minha amada companheira e parceira de vida, minha eterna esposa e amiga, Bruna. Obrigado por ter me escolhido para junto de ti, caminharmos em prol da nossa própria evolução humana. Agradeço e rogo a Deus pela vossa vida, amor, saúde e paz de espírito. Sinto-me extremamente feliz, realizado, alegre e pleno ao vosso lado. O contentamento de espírito de amor, paz, humildade, aprendizagem e paixão me consomem quando estou com você. A vida é mais alegre, as manhãs são radiantes, as tardes são quentes e as noites são de contentamento. Humildemente, lhe peço perdão, pelas dificuldades e tristezas, são tempos que não voltam, mas nos ensinam do real valor das pessoas na nossa vida, da importância que temos. Sei o quanto este percurso de doutoramento me afastou de você, peço desculpas pelas sucessivas e constantes ausências, sobretudo as noites em que a deixei sozinha. Ao fim deste percurso irei com todas as minhas forças procurá-la de alguma forma me redimir e recompensá-la com todo o meu amor e fazê-la a mulher mais feliz e realizada do mundo. Te amo! Feliz por você, pela maternidade do nosso filho, o Thiago, que ele venha a este mundo com saúde e paz, e que nos ensine o real e o profundo significado de uma família, o amor.

Graças, a minha amada e querida irmã, Priscila. Pelo vosso amor, amizade, humanidade, olhar angelical, preocupação, carinho, empatia, fé em Deus e em Nossa Senhora, obrigado. Sinto-me extremamente honrado e agraciado por ser o vosso irmão, por fazermos e sermos parte de um mesmo tempo, por termos embarcado na mesma viagem, nesta mesma jornada humana que é a vida. De coração, obrigado pela vossa caridade, humildade, resiliência, força e fraternidade, muito aprendo com você, a qualidade dos momentos ao vosso lado me coloca diante de um ser

de luz, paz e amor. Sempre que com você eu estou, aprendo, renovo as minhas forças, a minha inteireza e a minha humanidade. Te amo!

Ao meu irmão Raphael de Oliveira Ferreira pela companhia em viagem ao município do Rio de Janeiro-RJ (Brasil) para ida ao Consulado Geral de Portugal para obtenção de visto para a as aulas do doutoramento em Educação, realizadas na cidade do Porto, em Portugal.

Graças ao entendimento e a profundidade humana de que para além dos benefícios e conhecimentos adquiridos com a formação de pesquisador pelo doutoramento em educação, estão o crescimento pessoal, o autoconhecimento e a humildade de ser um incansável e eterno aprendiz.

Aos colegas de classe durante as aulas do doutoramento em Educação, realizadas nos meses de janeiro à março de 2019, na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto (IPP) -Portugal. Meu respeito e admiração, obrigado pelo carinho, acolhimento e receptividade, pelos momentos de partilhas e conhecimento, especialmente a Carla Padrão Ferreira, Ana Sofia Carmo Lopes e Ana Rita Férias.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Pedro Ernesto/Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ pela emissão de parecer de aprovação concedida em 14/11/2019 do projeto de pesquisa.

Graças ao Rodrigo Ramalho, ex-diretor da Escola Municipal Professora Regina da Silveira Ramos Viera, de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), pela intermediação junto a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, no final do ano de 2019, para a obtenção de Carta de Autorização para a realização da pesquisa nas escolas.

Aos diretores escolares das escolas públicas municipais pesquisadas, Fernando Luiz de Moraes Noronha, Elza da Silva Borge e, ao professor de Educação Física Leonardo Rodrigues de Freitas - pelo contributo em relação a aplicação do roteiro de questionário disponibilizado aos alunos.

A diretora geral Cleyce Aparecida Vieira pela autorização da aplicação do pré-teste do roteiro de questionário realizado com os alunos na unidade de ensino. Aos alunos pelos apontamentos realizados acerca da necessidade de pequenas alterações no instrumento do roteiro de questionários.

Aos professores de Educação Física e diretores escolares participantes nesta investigação. Agradeço-lhes pela participação durante as entrevistas semiestruturadas, pela contribuição e riqueza das informações compartilhadas, sem vocês está pesquisa não seria possível.

Aos alunos do 9º de escolaridade que participaram da presente investigação.

Às psicólogas Ana Carla Brum Belizário Machado e Isaura Carvalho da Costa pelo suporte psicológico e emocional, pelas técnicas e sessões realizadas que possibilitaram-me superar no ano de 2020 e 2021 questões pessoais vividas, potencializadas pela pandemia. Obrigado! Muito aprendi sobre o autoconhecimento, o bem-estar emocional, a importância da família, a tolerância, a resiliência e a força intrínseca inerente a todo ser humano. Compreendi sobre a importância de nos libertarmos de comportamentos tóxicos que nos aprisionam, que moldam

pensamentos, sentimentos e emoções, fazendo-nos perder a autoestima, a nossa própria identidade, esquecendo-nos paulatinamente do significado e valor das coisas simples que a vida tem a nos oferecer. A nossa história, nos ensina fortemente que através dos traumas, das perdas e dos estigmas de sofrimentos inerentes a vida humana, podemos também desfrutar de oportunidades de recomeço, mudanças, esperança e fé.

Aos amigos e colegas professores pelo suporte emocional e psicológico recebido no ano de 2020 em decorrência de questões pessoais vivenciadas que foram agravadas pela pandemia da COVID-19.

Graças pelas conquistas, pela clareza e sapiência de que, a superação dos desafios e dos obstáculos acadêmicos advieram de uma incansável peregrinação de estudos, de martírio de muitos momentos de solidão, ausências, prolongadas e constantes madrugadas de dedicação, noites mal dormidas, jornadas que, em grande medida foram precedidas de períodos de renúncias, abstinências, sacrifícios e jejum. Belas oportunidades de crescimento pessoal humano. Contudo, sabemos que em diversas ocasiões, percebemos a incompreensão e o descontentamento dos familiares mais próximos pelas nossas ausências, verdadeiramente sentida nos corações daqueles que se importam com a nossa presença.

Graças a dádiva da vida, pelos muitos caminhos tortuosos e pelos mares bravios que nos tornam mais fortes e resilientes, nos ensinam que sempre é tempo de esperançar, de recomeçar, de mudanças, de resistir, de lutar e seguir em frente pelos nossos propósitos pessoais e coletivos. Graças as oportunidades que nos surgem na vida, pela sensibilidade humana de as percebermos e batalharmos diuturnamente pelos nossas conquistas, pela força intrínseca que nos habita, pela energia pulsante que nos abastece.

Graças pelo percurso trilhado no doutoramento em educação pela Universidade de Santiago de Compostela-USC, acima de tudo uma trajetória de extrema evolução, pela humanidade que nos habita, que nos ensina a ouvir o coração e a reconhecer as nossas limitações.

Graças pela energia espiritual que nos transborda a alma, que nos capacita o intelecto mesmo nos momentos de maior desgaste físico, emocional e psicológico, a não desistir, a persistir.

Graças pelos momentos de transcendência humana, de superação, de inspiração, de conquistas de muitos desafios, pela força muitas vezes inexplicável que nos habita e nos impulsiona durante extensas manhãs, tardes, noites, e sobretudo madrugadas de estudo. Graças a Deus pelo alimento material e espiritual que foi-nos concedido diariamente. Pela fé, pelo amor, pela paz de espírito, pela sabedoria, pela humildade.

Graças pela intercessão divina de Nossa Senhora de Fátima , nos momentos de angústia, de medo, de solidão, de reclusão, de afastamentos e ausências em função dos estudos e das dificuldades que a vida nos impõe como processo de aprendizagem e evolução humana.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMOS

PORTUGUÊS, INGLÊS E GALEGO

Resumo: Esta investigação procurou analisar a influência das políticas públicas educacionais sobre a infraestrutura escolar e o status do componente curricular Educação Física. A investigação caracteriza-se como um estudo de método misto, não obstante referimos a predominância da pesquisa qualitativa no formato de estudo de casos múltiplos. A entrevista semiestruturada e o roteiro de questionário foram os instrumentos utilizados para a recolha dos dados. O tratamento dos dados qualitativos foi feito através da técnica da análise de conteúdo. Por outro lado, os dados quantitativos foram apreciados pela análise descritiva e inferencial através da frequência absoluta e relativa. A análise de conteúdo fez emergir cinco categorias nucleares: políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar, status, prática pedagógica e desvalorização. Os resultados apontam para a ausência de políticas públicas educacionais na infraestrutura desportiva escolar de instalações e materiais, um contexto educacional de precarização das escolas e de ineficiência pública que contribui para a perda de status da Educação Física nos currículos escolares.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Infraestrutura Escolar, Status, Educação Física.

Abstract:

This investigation sought to analyze the influence of educational public policies on school infrastructure and the status of the curricular physical education component. The investigation is characterized as a mixed method study, nevertheless we mentioned the predominance of the qualitative research in the multi-case study format. The semi-structured interview and the questionnaire script were the instruments used for data collection. Treatment of qualitative data was done through the content analysis technique. On the other hand, quantitative data were assessed by descriptive and inferential analysis through absolute and relative frequency. The content analysis made five nuclear categories: educational public policies, school infrastructure, status, pedagogical practice and devaluation. The results point to the absence of educational public policies in the school sports infrastructure of facilities and materials, an educational context of precarious schools and public inefficiency that contributes to the loss of physical education status in school curricula.

Keywords: Educational Policies, School Infrastructure, Status, Physical Education.

Resumen: A presente investigación científica titulada "Entre o soño e a realidade: o estado da Educación Física escolar brasileira" presenta como a profundización das políticas públicas educativas relacionadas co lema da infraestrutura deportiva escolar, o estado do compoñente de educación física curricular e os posibles reflexos na práctica pedagóxica.

Non obstante, é posible situar este estudo no campo das ciencias sociais que pretende entrar en institucións da rede pública na súa integralidade e inteations a fin de coñecer e abre fenómenos sociais importantes expertos no chan da escola, tales como infraestrutura escolar (Alves & Alves Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2019a, 2019b, 2020b, 2020c, 2020d; Satyro e Soares, 2010; Schneider, 2010; Sá e Werle, 2017; Soares Neto; 2013) e políticas educativas (Arcoverde, 2019; Brasil, 1996; Comisión Europea e EACEA, 2013; Luz, 2018; Mascarenhas, 1997; Ministerio de Educación [MEC], 2010, 2017; Pedró & Puig, 1998; Prefectura de Armação dos Búzios, 2015; UNESCO, 2013, 2014).

Notablemente, en Brasil, subliñan a distinción e relevancia do obxecto do estudo da infraestrutura escolar, hai a profundidade do foso das desigualdades educativas, por dependencia administrativa (municipal, estatal federal e privado), por localización (áreas urbanas versus áreas rurais), por rexión xeográfica (norte, nordeste contra centro-oeste, sur e sueste) (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Satyro & Soares, 2010; Schneider, 2010; Soares Neto et al., 2013). No contexto local (doméstico) estudos previos por nós xa demostraron a precariedade das escolas públicas municipais de escolas primarias e as ausencias das políticas educativas, especialmente, as instalacións deportivas como os bloques deportivos, os materiais ensinados-pedagóxicos, os equipos e as instalacións escolares para apoiar clases de Educación, como armarios e bebedores xunto do lugar das clases (Ferreira Neto, 2017; 2020c; 2020d; 2020e). Cando expandimos o recorte xeográfico para o contexto global de diferentes países, o lastre e a robustez dos estudos desenvolvidos por Hardman (2000, 2008, 2014), desenvolvido en colaboración coa UNESCO (2014), titulada "World Research on School Física Education" contribuír a comprender sobre o estado da Educación Física. Estudos como estes revelan o desprezo dos gobernos e as autoridades públicas co compoñente de educación física curricular, con respecto á deficiencia e ausencia de políticas públicas educativas, a fin de proporcionar instalacións deportivas e materiais.

Algúns puntos de datos que en dous terzos dos países investigados a educación física son desafiadas aos baixos niveis de mantemento de instalacións de educación, os extremos en Oriente Medio (100%) e en América do Norte (25%) nalgúns e países. Non obstante, considérase problemático en Central / América Latina / Caribe, alcanzando o 50% (Hardman, 2008). Neste sentido, Crum (2017) afirma que nos currículos escolares colga na educación física escolar un escepticismo sobre a relevancia e a contribución social desta disciplina académica. Non obstante, considérase problemático en Central / América Latina / Caribe, alcanzando o 50% (Hardman, 2008). Neste sentido, Crum (2017) afirma que nos currículos escolares colga na educación física escolar un escepticismo sobre a relevancia e a contribución social desta disciplina académica.

Finalmente, é preponderante destacar o antagonismo entre os países que revelan unha insatisfacción lateral e outra, a calidade das instalacións utilizadas e dispoñibles para o compoñente de educación física curricular. Verifícase que o 44% dos países apuntan á insatisfacción con indicadores por debaixo da media e inadecuada, en detrimento de só o 26% dos países, que rexistrou globalmente a calidade das instalacións con excelentes e boas adxectivos (UNESCO, 2014).

Obxectivos de Investigación

Posteriormente, xa establecido e definido a presentación inicial sobre o mote para ser discutido na investigación actual, preténdese neste momento presentar os obxectivos da investigación que serviu para guiar o curso metodolóxico a desenvolver.

En primeiro lugar, é imperativo abrir o problema de investigación utilizado, como instrumento de investigación: como actores educativos participantes (directores, profesores e estudantes) das cinco (5) escolas públicas municipais dos últimos anos da cidade de Armação de Búzios - RJ (Brasil), describe a relación entre as políticas públicas educativas con infraestruturas escolares e o estado do compoñente de educación física curricular?

Na secuencia, dende esta cuestión investigación, foron desenvolvidos os obxectivos obxectivas e específicas xerais da presente investigación. Así, o obxectivo xeral foi o de estudar a influencia das políticas públicas educativas na infraestrutura escolar eo Estado do

compoñente de educación física curricular. Pola súa banda, a partir referidos obxectivos centrais, foron desenvolvidos os seguintes obxectivos específicos:

1. Identificar políticas públicas educativas que subvencionan a infraestrutura escolar;

2. Coñecer a opinión dos directores, profesores e alumnos sobre a influencia das políticas públicas educativas sobre o estado ea calidade das clases docentes de educación física nos currículos escolares;

3. Refírese, con base na opinión dos participantes, canto de estado de educación física pode atribuírse a boas prácticas de políticas públicas educativas.

Marco Teórico

A revisión da literatura (ver Sección II) está estruturado en tres eixes gran temático-teóricas, a saber: as políticas públicas educativas (contexto global e nacional), o estado da educación física escolar (contexto global e nacional) e infraestrutura escolar (contexto global e nacional). Nestas subcapituras, a radiografía da educación física escolar con notas internacionais (Crum, 2017; Fernández, 2011; Hardman, 2014; Hagen, 2015; Kulinna et al., 2002; Stephanie Beni, Tim Fletcher & Déirdre Ní Chrônín , 2017; UNESCO, 2013, 2014) e nationals (Alves & Xavier, 2018; Arcoverde, 2019; Brasil, 1996, 2017, 2020; Bracht, 1997; Ferreira Neto, 2017; 2020e; INEP, 2020b, 2020c; Satyro & Soares, 2007). Cabe sinalar que os subcapitizadores iniciais da revisión da literatura, aínda que son de menor comprensión teórica e robustez, con todo, teñen igual importancia epistemolóxica e relevancia científica. Neste sentido, estes están organizados en catro sub-capitáns, porén, como exemplo, destacaremos as primeiras e segundas sub-capitanas.

Notablemente, o primeiro subchapter trata sobre a conceptualización de términos inherentes á investigación actual, como a educación física (Brasil, 1996, Cunha Júnior, 2003, Apud Gois Junior e Batista, 2010; Imperio de Brasil, 1854; Ministerio de Educación [MEC], 2010; Sérgio, 1999; Soares et al., 1992; UNESCO, 2013), a infraestrutura escolar (Alves & Xavier, 2018; Damazio & Silva, 2008; Fairchough et al., 2014; Sacristán, 2000; Soares Neto et al ., 2013; Tesauro de UNESCO, 2019), o status (Ferreira, 1993) e políticas educativas (Höfling, 2001; Pedró & Puig, 1998). Nesta perspectiva, invocamos a definición de Educación Física escolar traída pola Lei de Directrices e Básicos da Educación Nacional (LDB), que a considera como unha disciplina curricular obrigatoria da Educación Básica (Brasil, 1996). Mentres UNESCO (2013) do Consello Internacional de Ciencias do Deporte ea Educación Física (ICSSPE) amplía a relevancia social desta disciplina, describindo Educación Física como disciplina do currículo escolar que se relaciona co movemento humano, aptitude física e saúde.

Entre os distintos conceptos de infraestrutura escolar presentáronse, destacamos o concepto polisémico de infraestrutura escolar considerado por Alves e Xavier (2018) máis aló da concepción da arquitectura escolar e os recursos materiais das escolas, que abarcan aspectos relacionados coa práctica pedagóxica, ensino e aprendizaxe ao curriculum e a formación continua dos profesores.

A investigación actual usa o concepto de políticas educativas presentadas por Pedró e Puig (1998), destacando que as políticas educativas son múltiples, diversas e alternativas e esencialmente resultan de accións de autoridades e axentes públicos investidos no poder do núcleo do sector educativo, promovendo políticas educativas. Segundo, Pedro e Puig (1998), as *Políticas Educativas* serían as reflexións teóricas dos actores políticos e axentes gobernamentais sobre *políticas educacionais*.

O segundo subcapítulo, presenta indicadores e críticas de autores robustos das ciencias sociais á educación, como está concibida pola sociedade (Althusser, 1980; Bourdieu & Passron, 1992; Bourdieu, 2004; Durkheim, 2011; Freire, 1967, 1979, 1981, 1987; Gramsci, 2001). Entre os aspectos de maior relevancia epistemológica, salientan desde a perspectiva da estrutura social a relación dialógica e antagónica entre os termos de supratructure ou superestructura contra a infraestrutura, traída por Althusser (1980) e Freire (1981).

Marco Empírico

A natureza da investigación é caracterizado como un estudo de método mixto (Creswell, 2010; Creswell & Clark, 2013), con todo, nos mencionados o predominio da investigación cualitativa (Flick, 2004, 2009, 2013; Gibbs, 2009; Strauss & Corbin, 2008) en formato de estudio de caso múltiple (Yin, 2001). A entrevista semiestructurada e o script do cuestionario foron os instrumentos utilizados para a recollida de datos. O tratamento de datos cualitativos realizouse a través da técnica de análise de contidos. Por outra banda, a investigación cuantitativa foi apreciada pola análise descriptiva e inferencial a través da frecuencia absoluta e relativa dos datos. A análise de contido emerxeu cinco categorías nucleares: políticas públicas educativas, infraestrutura escolar, status de Educación Física, práctica pedagóxica e desvalorización da Educación Física.

A contextualización presenta como lugar de investigación as cinco escolas públicas municipais dos últimos cursos da escola primaria (6º ao 9º de escolarización), no municipio de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). Polo tanto, no que respecta ao cuantitativo de colexios participantes, esta investigación alcanzou o lastre do 100% de representatividade.

Inicialmente, o procedemento realizado para a eficacia da recollida de datos nas escolas públicas participantes implicadas presentando a presentación do proxecto de investigación ao Comité de Ética de Investigación (CEP), do Hospital Universitario Pedro Ernesto, da Universidade do Estado de Río de Janeiro (UERJ), sendo o mesmo aprobado o 14 de novembro de 2019, coa emisión da opinión de aprobación do número: 3.706.948. Posteriormente a aprobación do proxecto de investigación, realizouse a solicitude de autorización do autor-investigador, a Secretaría de Educación Municipal (SEME) e aos cinco directores escolares, respectivamente, concedidos o 19 de novembro de 2019, entre 21 e 29 do mesmo mes.

En total, 358 persoas participaron no estudo, distribuídas entre estudantes, profesores de Educación Física e directores de escolas. Notablemente, os grupos son representados como segue: 338 alumnos, 5 profesores e 5 directores de escolas. A investigación de campo e recollida de datos foron realizadas entre os días 21 e 30 de novembro de 2019.

O tratamento de datos de investigación cualitativa realizada con profesores e directores de escolas realizouse por medio de análise de contido (Bardin, 2011), tendo usado o Pro Student software MAXQDA Analytics 2020 (versión 20.4.0) como subsidio para a elaboración e ordenación do sistema de categorías (códigos). En contraste, a investigación cuantitativa realizada cos alumnos, utilizan a análise descriptiva e inferencial dos datos estatísticos apreciados. Neste sentido, o software SPSS (versión 22) foi utilizado para o tratamento de datos cuantitativos.

Finalmente, o sistema xeral de categorización de entrevistas semiestructuras realizadas con profesores e directores escolares desenvolveron 408 códigos, distribuídos por cinco categorías nucleares, a saber: infraestrutura escolar, políticas públicas educativas, estado, práctica pedagóxica e desvalorización. Subliña, a infraestrutura escolar (27,94%), as políticas públicas

educativas (27,45%) e estado de Educación Física (21,56%), respectivamente, con 114, 112 e 88 segmentos de código cada.

Principales Resultados

Os resultados cuantitativos dos alumnos están relacionados coa análise descriptiva dos datos: o contexto de ensino da EF (infraestrutura escolar e deportiva). Así, os alumnos responderon sobre instalacións escolares para a ensinanza da educación física, os materiais utilizados e sobre o estado da educación física. Aquí, verificamos a insatisfacción dos alumnos en relación coas instalacións escolares para a docencia da Educación Física. Notablemente, nas *clases de variables en tribunais polidesportivos dentro das escolas*, o 54% dos estudantes non están de acordo (en parte ou totalmente). Pola súa banda, nas *clases variables nas poliésteres exteriores ás escolas*, a maioría, o 82,2% dos alumnos coinciden (en parte ou totalmente) que as clases realmente ocorren fóra da escola.

Cando observamos o estado da disciplina curricular educación física, e nos atopamos con dúas variables analizadas: *gusta*r e *importancia*, entendemos forte antagonismo. Cando se trata de gustar de disciplinas curriculares, 22,5% dos alumnos prefiren Educación Física, o resultado que o coloca en primeiro lugar. Con todo, cando a importancia das disciplinas curriculares, a disciplina de Educación Física é rebaixada para a terceira posición (4,1%). De feito, os alumnos conciben como máis importantes temas de Matemáticas (45,6%) e a Lingua Portuguesa (42,9%).

Por outra banda, a análise inferencial dos datos buscou comparar dous grupos de estudantes nunha diversidade variable, referíndose se educandos que se refiren que, *si*, que as escolas teñen unha boa infraestrutura deportiva para clases de educación física, e o grupo de alumnos que se refiren *non*. *R*ecórdese que as respostas a ambos os casos foron motivados pola seguinte cuestión: *Será que a escola considerada unha escola cunha boa infraestrutura deportiva para clases de Educación Física?* Así, a maioría, 53,3% dos estudantes relatan que as súas escolas non teñen unha boa infraestrutura deportiva para uso en clases de Educación Física, contra 46,7% que se refiren si.

A investigación cualitativa e avaliación dos resultados foi realizada a través da análise do contido das mensaxes de profesores e directores de escolas extraídos de entrevistas semiestructuradas, o que fixo xurdir as seguintes categorías nucleares: políticas públicas educativas, infraestrutura escolar, estado de Educación Física (EF), práctica pedagóxica en EF e desvalorización da EF. Como resultado destas categorías nucleares descuberto pola técnica de análise de contido encontramos unha diversidade de subcategorías. En relación aos profesores, houbo a emerxencia de 211 unidades de análise ou segmentos codificados. Pola súa banda, percibimos 197 segmentos codificados referentes a directores de escolas.

Como resultado da estruturación dos resultados, primeiro destacaremos a categoría nuclear de *políticas públicas educativas*. Referíndose á percepción dos profesores, a ausencia da categoría secundaria de investimentos e /ou ineficiencia (29,5%), con trece segmentos codificados foi o máis significativo. Entre diretores escolares, a categoría secundaria unidades escolares precaria, debido á ineficacia da SEMED (26,5%), con dezaoito segmentos codificadas foi a que se destacou máis.

A continuación, a categoría nuclear *infraestrutura escolar* foi a segunda a ser apreciada. En canto á percepción dos profesores, destacáronse tres categorías secundarias: instalacións escolares de apoio e /ou equipo, tribunais deportivos - espazos escolares e non escolares e garantía de calidade na EF - estándares mínimos da UNESCO. Ademais, cada un con once

segmentos codificados (18,33%). En canto aos directores escolares, a categoría secundaria garantía de calidade nos estándares mínimos da UNESCO (20,37%), con once segmentos codificados foi o máis significativo.

A categoría nuclear *estado de Educación Física* é a terceira a ser analizada na presentación dos resultados. Neste sentido, os principais resultados evidenciados con profesores se relacionan coa categoría secundaria de estado real (34%), con 17 segmentos codificados. Entre os directores escolares son destacadas dúas categorías secundarias: a ineficiencia do Poder Público Municipal, e percepción da importancia de disciplinas académicas, ambos con once segmentos codificados cada (28,95%).

A categoría nuclear *práctica pedagóxica* é o cuarto a ser analizado. Nesta perspectiva, os principais resultados atopados cos profesores refírense as seguintes categorías secundarias: obxectivos da Educación Física (30%) e as asociacións comunitarias que causa danos (22,5%), respectivamente, con doce e nove segmentos codificados. No que se refire ao grupo de directores de escolas, a seguinte categoría secundaria está subliñada: asociacións comunitarias que causa danos (25,9%), con sete segmentos codificados.

Finalmente, a categoría nuclear *desvalorización* foi a última a ser analizada. Entre os profesores, destacamos a categoría secundaria incongruente da lexislación EJA e /ou ambigüidades pedagóxicos (23,65%), con catro segmentos codificados. No grupo de directores escolares destacamos a categoría secundaria baixo estatuto profesional (40%), con catro segmentos codificados.

Conclusións

Finalmente, despois do cumprimento de todas as seccións que estruturan a investigación actual, podemos inferir sobre a relevancia das unidades de análise investigadas.

En resumo, buscamos analizar e reflectir críticamente nos seguintes obxectos de estudo: estado da Educación Física escolar, infraestrutura escolar; asociacións coa comunidade; práctica pedagóxica, seguimento e garantía de calidade; visión inclusiva; obxectivos que deberían ter Educación Física - BNCC; e a política educativa para a formación continuada do professorado. En consecuencia, o camiño metodolóxico a través de investigación cualitativa desenvolveu cinco categorías de análise nuclear, en particular: políticas públicas educativas, infraestrutura escolar, estatuto Educación Física, práctica pedagóxica e desvalorización da Educación Física.

Así, concluímos que os obxectivos e a pregunta de investigación erguidos no noso estudo foron respondidos, sobre todo, coa consistencia dos datos presentados no capítulo sobre as conclusións (ver a sección VI).

En termos xerárquicos e cuantitativos, o número de codificacións e segmentos codificados da infraestrutura escolar e as políticas públicas educativas foi expresamente maior que as outras categorías de análise investigadas. Para contestalo, entre as conclusións obtidas no noso estudo (ver a sección VI), podemos destacar algúns de maior relevancia, a saber, a partir de adxectivos e fragmentos, como: a ausencia de investimentos e /ou ineficiencia; non hai cumprimento de EFQ; insuficiencia e /ou precariedade; o achado de disciplinas curriculares menos importantes; deficiencias na infraestrutura deportiva escolar; ausencia de amplos movilización da comunidade escolar e /ou percepción da naturalización dos problemas de infraestrutura escolar por parte dos actores educativos; verificación da práctica pedagóxica da Educación Física; a total falta de coñecemento dos participantes nas políticas públicas educativas; e ausencia de infraestrutura deportiva escolar - abandono e /ou percepción de non requisito de Poder Público.

A profunda análise de datos cuantitativos, pero especialmente a análise cualitativa simplemente porque son datos robustos e consistentes, fixeron a presenza dalgúns fenómenos sociais no ámbito educativo. Estes datos configuran a orixinalidade e a innovación da investigación actual no ámbito da Ciencias Sociais sobre políticas públicas educativas e sobre o compoñente de educación física curricular. Amosamos fenómenos relevantes no chan da escola (ver a sección VI).

En primeiro lugar, probamos o fenómeno da *cultura escolar de non utilización de vestiario* polos alumnos durante as clases de Educación Física. En segundo lugar, nós realizamos a tese do fenómeno *chamado mecanismo de solidariedade social para compartir espazos públicos e accións de ensino* (asociacións comunitarias) durante as clases de Educación Física. En terceiro lugar, probar que existe no chan da escola o fenómeno da *supervalorização das disciplinas curriculares académicos*, especialmente, en favor de disciplinas tradicionais como Matemáticas e Lingua Portuguesa.

En resumo, a partir da triangulación metodolóxica (ver sección V) as principais inferencias sinalan que a Educación Física na escola pública, foi atacada duramente por forzas máis grandes, que contribúen a perpetuar un sistema contraproducente e un *modus operandi* que cristaliza o *status quo* desta disciplina en niveis reducidos.

En primeiro lugar, inferimos sobre a permeabilidade da categoría políticas públicas educativas noutras categorías analíticas. En segundo lugar, a robustez da categoría de infraestrutura escolar e deportiva. En terceiro lugar, atopamos a tríada da converxencia entre categorías de políticas públicas educativas, infraestrutura escolar e deportiva e práctica pedagóxica de EF. En consecuencia, a relación e a converxencia entre estas tres categorías analíticas, que emerxe o produto final: a desvalorización e o baixo estado da Educación Física (categorías de análise).

Finalmente, esperamos que modestamente a investigación actual poida contribuír de forma mínima á relevancia social e científica, senón tamén como un instrumento epistemolóxico reflexivo e crítico. En particular, no que se refire ao debate sobre políticas públicas educativas relacionadas coa infraestrutura escolar e no estado do compoñente do currículo de Educación Física, no contexto doméstico brasileiro revestido de desigualdades educativas extremas e desequilibrios sociais.

Palabras clave: Políticas Educativas, Infraestructura Escolar, Estatus, Educación Física.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LISTA DE SIGLAS

BIRD -	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB –	Câmara de Educação Básica
CF –	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF –	Educação Física
EF –	Espaço Físico
EFQ –	Educação Física de Qualidade
EUA –	Estados Unidos da América
FIEP –	Fédération Internationale d' Education Physique
FHC –	Fernando Henrique Cardoso (*ex-Presidente da República Federativa do Brasil)
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB –	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE Cidades –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE –	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICSSPE –	International Council of Sport Science and Physical Education
IDB –	Inter American Development Bank
ID –	Infraestrutura Desportiva
IDE –	Infraestrutura Desportiva Escolar
IE –	Infraestrutura Escolar
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHMB –	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro
IFDM –	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

JEEM –	Jogos Estudantis das Escolas Municipais
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 de 1996
MEC –	Ministério da Educação
MG –	Minas Gerais
MINEPS –	International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport
NEE –	Necessidades Educativas Especiais
NWCPEA –	North Western Counties Physical Education Association
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS –	Organização Mundial da Saúde
ONU –	United Nations Organization
PAR –	Plano de Ações Articuladas
PE –	Pernambuco
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de alunos
PME –	Plano Municipal de Educação
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
PNE –	Plano Nacional de Educação (PNE)
PNLD –	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PST –	Programa Segundo Tempo
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
QPD –	Quadra Polidesportiva
RJ –	Rio de Janeiro
RS –	Rio Grande do Sul
SEMED –	Secretaria Municipal de Educação
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEx –	Unidade Executora Própria
UNESCO –	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF –	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas
USC –	Universidade de Santiago de Compostela

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE GERAL

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE v
AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE vii
AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE ix
LISTA DE SIGLAS xxiii
ÍNDICE DE TABELAS xxxi
ÍNDICE DE QUADROS xxxv
ÍNDICE DE GRÁFICOS xxxix
ÍNDICE DE FIGURAS xli

CAPÍTULO I 1
1 INTRODUÇÃO 1
1.1 Justificativa e Problema 6
1.2 Questões de Partida 7
1.3 Objetivos 10
1.3.1 Objetivo Geral 10
1.3.2 Objetivos Específicos 10

CAPÍTULO II 11
2 REVISÃO DE LITERATURA 11
2.1 Conceptualização – Definição de Termos 11
2.2 A crítica das Ciências sociais à Educação como aparelho ideológicos do Estado 14
2.3 As finalidades da Educação Física e a sua importância 25
2.4 A relação entre o estrato socioeconômico dos alunos com o desempenho acadêmico e a infraestrutura escolar 36
2.5 Aspecto Legal 40
2.5.1 As Políticas Educacionais da Educação Física Escolar no Contexto Mundial 40
2.5.2 Conferências Internacionais de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e Esporte da UNESCO - MINEPS 41
2.5.3 Carta Internacional da Educação Física e do Esporte - UNESCO 43
2.5.4 Federação Internacional de Educação Física (FIEP) 44
2.5.5 As Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) da UNESCO 45
2.5.6. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – os investimentos na Educação Básica do Brasil 46
2.6 As Políticas Educacionais na Educação Física Escolar no contexto brasileiro 51
2.6.1.1 A política educacional da Base Nacional Comum Curricular na Educação Física – um breve relato da literatura 60

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.6.1.2 A política educacional de formação continuada na Educação Física - um breve relato da literatura 64
2.6.1.3 As Políticas Educacionais para o Financiamento da Educação Pública 65
2.6.1.4 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) 69
2.6.1.5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) 69
2.6.1.6 Plano de Ações Articuladas (PAR) – os projetos de arquitetura escolar 72
2.6.1.7 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) 74
2.6.1.8 Programa Mais Educação e "Novo Mais Educação" 77
2.6.1.9 Programa Segundo Tempo (PST) 79
2.6.2 Programa Educação Conectada 80
2.6.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e as cantinas escolares 82
2.7 Aspectos do status da Educação Física Escolar 83
2.7.1 O status internacional da Educação Física escolar 83
2.7.2 O status nacional da Educação Física escolar brasileira 93
2.8 Aspectos da política educacional de infraestrutura escolar 102
2.8.1 A Infraestrutura Escolar para a Educação Física no Contexto Internacional 102
2.8.2 A Infraestrutura Escolar na Educação Pública no Contexto Nacional 112
2.8.2.1 Bibliotecas e/ou salas de leitura, laboratórios e banheiros PCD – um recorte geográfico das escolas no Brasil 120
2.8.2.2 Os recursos tecnológicos nas escolas brasileiras – um breve recorte geográfico 123
2.8.3 A Infraestrutura Escolar na Educação Física no Contexto Nacional 126
2.8.3.1 Quadra de esportes, pátios e materiais – um breve relato da literatura 132

CAPÍTULO III 137

3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 137

3.1 Natureza da investigação 137
3.2 Contextualização 142
3.3 Lócus da Investigação – Escolas da rede pública 143
3.4 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Autorizações necessárias 146
3.5 Participantes 148
3.5.1 Características sociodemográficas - escolas, diretores, professores e alunos 151
3.5.2 Caracterização das escolas – dados sociodemográficos 152
3.5.3 Caracterização dos diretores escolares – dados sociodemográficos 153
3.5.4 Caracterização dos professores - dados sociodemográficos 156
3.5.5 Caracterização dos alunos - dados sociodemográficos 159
3.6 Delimitação da Pesquisa 165
3.6.1 Critérios de Inclusão 165
3.6.2 Critérios de Exclusão 167
3.7 Técnicas de Recolha de Dados 167
3.7.1 Entrevista Semiestruturada 168
3.7.2 Questionário 171
3.8 Técnicas de Tratamentos de Dados 173
3.8.1 O sistema de categorização e subcategorias 178
3.8.2 O sistema de categorias e subcategorias dos professores 179
3.8.3 O sistema de categorias e subcategorias dos diretores escolares. 185

CAPÍTULO IV 191
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 191
4.1 Análise descritiva: o contexto de ensino da EF (infraestrutura escolar e desportiva) – a percepção dos alunos 192
4.1.1 As instalações da escola para o ensino da Educação Física 192
4.1.2 Os indicadores de materiais na Educação Física 199
4.2 Análise Descritiva: o status real da EF - a percepção discente 201
4.2.1 O status da Educação Física – as matérias que os alunos mais gostam 202
4.2.2 O status da Educação Física – a importância das disciplinas acadêmicas 203
4.2.3 O status da Educação Física - os motivos dos alunos participarem das aulas 205
4.2.4 O status da Educação Física - a importância de seus principais benefícios 207
4.2.5 O status da Educação Física – o gostar dos conteúdos de ensino para os alunos 209
4.2.6 O status da Educação Física - a lembrança das aulas na percepção dos alunos 211
4.2.7 O status da Educação Física - a obrigatoriedade das aulas 214
4.3 Análise inferencial: o contexto de ensino da EF (infraestrutura desportiva escolar e o status) – a percepção dos alunos 215
4.3.1 A infraestrutura desportiva nas escolas - os materiais na Educação Física 216
4.3.2 O status da Educação Física - disciplinas acadêmicas que os alunos mais gostam 218
4.3.3 O status da Educação Física - disciplinas acadêmicas mais importantes 221
4.3.4 O status da Educação Física - motivos a participação discente nas aulas 223
4.3.5 O status real da Educação Física – os benefícios das aulas 226
4.3.6 O status da Educação Física – a lembrança das aulas 233
4.3.7 O status da Educação Física – a participação obrigatória versus a voluntária 235
4.4 A análise qualitativa dos resultados: a percepção docente sobre o status, as políticas educacionais e a infraestrutura escolar na Educação Física 237
4.4.1 A categoria políticas públicas educacionais –a percepção docente 237
4.4.1.1 A ausência de investimentos e a ineficiência 238
4.4.1.2 A formação continuada na Educação Física 244
4.4.1.3 O prejuízo a implementação de políticas educacionais 249
4.4.1.4 A identificação das políticas públicas educacionais 253
4.4.1.5 A relação dos diretores escolares com as políticas educacionais 255
4.4.1.6 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC 258
4.4.1.7 A precarização das unidades escolares perpetradas pela SEMED 260
4.4.2 A categoria infraestrutura escolar – a percepção docente 261
4.4.2.1 As instalações escolares desportivas de apoio e os equipamentos 262
4.4.2.2 A garantia de qualidade na EF – os padrões mínimos da UNESCO 267
4.4.2.3 As quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não-escolares 271
4.4.2.4 Os recursos tecnológicos disponibilizados pela infraestrutura escolar 276
4.4.2.5 Os materiais didático-pedagógicos na infraestrutura das escolas 279
4.4.2.6 As instalações educacionais de apoio 282
4.4.2.7 A mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias 284
4.4.2.8 O descaso público com a IDE na Educação Física 286
4.4.3 A categoria status da Educação Física - a percepção docente 288
4.4.3.1 O status da disciplina de Educação Física 289
4.4.3.2 O status legal – desdobramentos da facultatividade das aulas 291

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.4.3.3 O status real nas aulas de Educação Física 293
4.4.3.4 O status legal versus status real nas aulas de Educação Física 301
4.4.3.5 O status ideal – o tempo ideal para as aulas de Educação Física 306
4.4.3.6 A ineficiência do Poder Público Municipal 308
4.4.3.7 A importância das disciplinas acadêmicas – a percepção docente 309
4.4.4 A categoria prática pedagógica – a percepção docente 313
4.4.4.1 Os objetivos das aulas de Educação Física – a percepção docente 314
4.4.4.2 Parcerias comunitárias que causam prejuízos a prática pedagógica 319
4.4.4.3 A influência do fator climático na prática pedagógica da Educação Física 324
4.4.4.4 O reflexo da infraestrutura escolar na prática pedagógica da Educação Física 327
4.4.4.5 A participação e evasão nas aulas versus as políticas educacionais 330
4.4.5 A categoria desvalorização nas aulas de Educação Física – a percepção docente 333
4.4.5.1 As contradições da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas .. 334
4.4.5.2 O uso indevido dos atestados médicos nas aulas de Educação Física 336
4.4.5.3 Os materiais didático-pedagógicos – a desvalorização 338
4.4.5.4 A percepção da comunidade escolar – a desvalorização 340
4.4.5.5 A exclusão da EF nos exames locais e regionais – a desvalorização 342
4.4.5.6 A ausência de prioridade do governo municipal na Educação Física 343
4.5 A análise qualitativa dos resultados: o status, as políticas educacionais e a infraestrutura escolar na Educação Física – os diretores escolares 344
4.5.1 A categoria políticas públicas educacionais – os diretores escolares 345
4.5.1.1 A precarização das unidades escolares devido a ineficiência da SEMED 346
4.5.1.2 Ausência de investimentos e a ineficiência do Poder Executivo Municipal 352
4.5.1.3 A identificação das políticas educacionais 357
4.5.1.4 A origem dos recursos econômicos das escolas 363
4.5.1.5 Os possíveis prejuízos para a implementação das políticas educacionais 367
4.5.1.6 O Plano Municipal de Educação - PME 371
4.5.1.7 A relação das escolas públicas com a SEMED 374
4.5.2 A categoria infraestrutura escolar – a percepção dos diretores escolares 376
4.5.2.1 A garantia de qualidade nas aulas de EF – os padrões mínimos da UNESCO 377
4.5.2.2 A infraestrutura desportiva escolar de apoio e os equipamentos 382
4.5.2.3 Os materiais didático-pedagógicos 387
4.5.2.4 As quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não-escolares . 392
4.5.2.5 Mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE 396
4.5.2.6 As instalações educacionais de apoio 399
4.5.2.7 O descaso público nas unidades escolares com as instalações 400
4.5.2.8 Os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas 402
4.5.3 A categoria status da Educação Física – a percepção dos diretores escolares 403
4.5.3.1 A ineficiência do Poder Público Municipal 403
4.5.3.2 A importância das disciplinas acadêmicas – os diretores escolares 409

4.5.3.3 O status real percebido nas aulas de Educação Física 414
4.5.3.4 O status da disciplina acadêmica Educação Física (EF) 420
4.5.3.5 O status real versus status legal da Educação Física escolar 421
4.5.4 A categoria prática pedagógica – a percepção dos diretores escolares 423
4.5.4.1 Parcerias comunitárias que causam prejuízos a prática pedagógica 424
4.5.4.2 O problema do fator climático nas aulas de Educação Física 428
4.5.4.3 A participação e evasão nas aulas de EF versus as políticas educacionais 431
4.5.4.4 Possíveis reflexos da infraestrutura escolar na prática pedagógica 434
4.5.4.5 Os objetivos da Educação Física 437
4.5.5 A categoria desvalorização na Educação Física – os diretores escolares 439
4.5.5.1 O baixo status profissional como evidência da desvalorização da EFE .. 440
4.5.5.2 A comunidade escolar e a desvalorização na Educação Física 443
4.5.5.3 A ausência da Educação Física como prioridade junto à SEMED 444
4.5.5.4 Os exames estudantis e regionais como sinônimo de desvalorização 445
4.5.5.5 O mau uso do atestado médico como sinônimo da desvalorização na EF 446

CAPÍTULO V 449
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 449
5.1 Um breve relato dos dados socioeconômicos dos alunos com a IE 450
5.2 A percepção dos alunos sobre a IDE e o status da Educação Física 453
5.3 A percepção docente sobre as políticas educacionais com foco na infraestrutura escolar e desportiva e o status da Educação Física 474
5.4 A percepção dos diretores escolares sobre o enfoque das políticas educacionais na IDE e no status da Educação Física escolar. 501
5.5 A triangulação metodológica dos dados – alunos, professores e diretores escolares .. 538

CAPÍTULO VI 549
6 CONCLUSÕES 549
6.1 Resumo 549
6.2 Objetivo 1 - A identificação das políticas públicas educacionais relativas à infraestrutura escolar 551
6.3 Objetivo 2 - Conhecer a opinião dos diretores, professores e alunos acerca da influência das políticas públicas educacionais sobre o status e a qualidade da lecionação das aulas de Educação Física nos currículos escolares 555
6.4 Objetivo 3 – Perceber na opinião dos participantes, o quanto do status da Educação Física pode ser atribuído às boas práticas das políticas públicas educacionais. 558
6.5 Limitações da investigação 561
6.6 Recomendações para futuras linhas de investigação 561
REFERÊNCIAS 563
APÊNDICES 579
ANEXOS 607

USC DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas dos diretores escolares acerca do questionário sociodemográfico escolar 152
Tabela 2 – Dados sociodemográficos dos alunos (nível de estudos dos pais e das mães – a percepção discente) 161
Tabela 3 – Dados sociodemográficos dos alunos (os pais trabalham - a percepção discente) 162
Tabela 4 – Dados sociodemográficos dos alunos (tipo de casa – a percepção discente) 163
Tabela 5 – Dados sociodemográficos dos alunos (estrutura da casa – a percepção discente) 163
Tabela 6 – Dados sociodemográficos dos alunos (bens materiais da família – a percepção discente) 164
Tabela 7 – Dados sociodemográficos dos alunos (deslocamento para a escola – a percepção discente) 165
Tabela 8 – Estatística de categorias e segmentos codificados (políticas públicas educacionais – a percepção docente) 237
Tabela 9 – Estatística de subcódigos da categoria ausência de investimentos e ineficiência 242
Tabela 10 – Estatística de subcategorias (formação continuada – a percepção docente) 245
Tabela 11 – Estatística de subcategorias (prejuízo a implementação de políticas educacionais – a percepção docente) 249
Tabela 12 – Estatística de subcategorias (identificação das políticas educacionais – a percepção docente) 253
Tabela 13 – Estatística de subcategorias (direção geral – a percepção docente) 256
Tabela 14 – Estatística de subcategorias (Base Nacional Comum Curricular – a percepção docente) 258
Tabela 15 – Estatística de subcategorias (Precarização pela Semed – a percepção docente) 260
Tabela 16 – Estatística de categorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção docente) 262
Tabela 17 – Estatística de subcódigos (instalações escolares desportivas e equipamentos – a percepção docente) 263
Tabela 18 – Estatística de subcódigos (a garantia de qualidade nas aulas de EF: padrões mínimos estipulados pela Unesco – a percepção docente) 268
Tabela 19 – Estatística de subcódigos (quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não escolares – a percepção docente) 271

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Tabela 20 – Estatística de subcódigos (recursos tecnológicos disponibilizados pela infraestrutura escolar – a percepção docente) 277
Tabela 21 – Estatística de subcódigos (a infraestrutura escolar de materiais didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física – a percepção docente)..... 280
Tabela 22 – Estatística de subcódigos (a infraestrutura escolar de instalações educacionais de apoio – a percepção docente)..... 282
Tabela 23 – Estatística de subcódigos (mobilização para reivindicar infraestrutura escolar e desportiva - a percepção docente) 284
Tabela 24 – Quantitativo de categorias (status da Educação Física – a percepção docente). 288
Tabela 25 – Estatística de subcategorias (status da disciplina de Educação Física - a percepção docente)..... 289
Tabela 26 – Estatística de subcategorias (status legal: a facultatividade das aulas – a percepção docente)..... 292
Tabela 27 – Estatística de subcategorias (status real nas aulas de Educação Física - a percepção docente)..... 293
Tabela 28 – Estatística de subcódigos (status legal versus status real nas aulas de Educação Física - a percepção docente)..... 302
Tabela 29 – Estatística de subcódigos (status ideal: o tempo ideal para as aulas de Educação Física - a percepção docente)..... 306
Tabela 30 – Estatística de subcódigos (a ineficiência do Poder Público Municipal - a percepção docente)..... 308
Tabela 31 – Estatística de subcódigos (a importância das disciplinas acadêmicas - a percepção docente)..... 309
Tabela 32 – Estatística de categorias (a prática pedagógica na Educação Física - a percepção docente)..... 313
Tabela 33 – Estatística de subcategorias (objetivos das aula de Educação Física – a percepção docente)..... 314
Tabela 34 – Estatística de subcategorias (parcerias comunitárias que causam prejuízos à Educação Física – a percepção docente)..... 320
Tabela 35 – Estatística de subcategorias (a influência do fator climático nas aulas de Educação Física – a percepção docente)..... 324
Tabela 36 – Estatística de subcategorias (os reflexos da infraestrutura escolar na prática pedagógica – a percepção docente)..... 328
Tabela 37 – Estatística de subcategorias (a participação e evasão nas aulas versus políticas educacionais – a percepção docente)..... 330
Tabela 38 – Estatística de subcategorias (a desvalorização nas aulas de Educação Física – a percepção docente)..... 333
Tabela 39 – Estatística de categorias (políticas públicas educacionais – a percepção dos diretores escolares)..... 345

USC DE COMPOSTELA

Tabela 40– Estatística de subcategorias (a precarização das unidades escolares pela SEMED – a percepção dos diretores escolares) 346
Tabela 41 – Estatística de subcategorias (ausência de investimentos e a ineficiência pública– a percepção dos diretores escolares) 353
Tabela 42 – Estatística de subcategorias (a identificação das políticas educacionais – a percepção dos diretores escolares) 358
Tabela 43 – Estatística de subcategorias (os recursos econômicos das escolas– a percepção dos diretores escolares) 364
Tabela 44 – Estatística de subcategorias (prejuízo para a implementação de políticas educacionais – a percepção dos diretores escolares) 367
Tabela 45 – Estatística de subcategorias (Plano Municipal de Educação (PME) – a percepção dos diretores escolares) 371
Tabela 46 – Estatística de subcategorias (a relação com a SEMED – a percepção dos diretores escolares) 374
Tabela 47 – Estatística de categorias (a infraestrutura escolar – a percepção dos diretores escolares) 376
Tabela 48 – Estatística de subcategorias (a garantia de qualidade na EF – os padrões mínimos da Unesco – a percepção dos diretores escolares) 377
Tabela 49 – Estatística de subcategorias (infraestrutura desportiva escolar (IDE) de apoio e os equipamentos – a percepção dos diretores escolares) 382
Tabela 50 – Estatística de subcategorias (IDE de apoio - vestiários, banheiros e chuveiros: a percepção dos diretores escolares) 383
Tabela 51 – Estatística de subcategorias (a armazenagem dos materiais - a percepção dos diretores escolares) 386
Tabela 52 – Estatística de subcategorias (os materiais didático-pedagógicos – a percepção dos diretores escolares) 388
Tabela 53 – Estatística de subcategorias (quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não escolares – a percepção dos diretores escolares) 392
Tabela 54 – Estatística de subcategorias (precarização e insegurança – a percepção dos diretores escolares) 392
Tabela 55 – Estatística de subcategorias (mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE – a percepção dos diretores escolares) 396
Tabela 56 – Estatística de subcategorias (instalações educacionais de apoio – a percepção dos diretores escolares) 399
Tabela 57 – Estatística de subcategorias (os recursos tecnológicos – a percepção dos diretores escolares) 402
Tabela 58 – Estatística de categorias (o status da Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 403
Tabela 59 – Estatística de subcategorias (a ineficiência do Poder Público Municipal – a percepção dos diretores escolares) 406

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 60 – Estatística de subcategorias (a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção dos diretores escolares) 409
Tabela 61 – Estatística de subcategorias (o status real nas aulas de Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 414
Tabela 62 – Estatística de subcategorias (PPP e Projetos da EF – a percepção dos diretores escolares) 415
Tabela 63 – Estatística de subcategoria (o status da disciplina de Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 420
Tabela 64 – Estatística de subcategoria (o status real versus status legal na Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 421
Tabela 65 – Estatística de categorias (a prática pedagógica da Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 423
Tabela 66 – Estatística de subcategorias (parcerias comunitárias que causam prejuízos – a percepção dos diretores escolares) 424
Tabela 67 – Estatística de subcategorias (a influência do fator climático nas aulas de EF – a percepção dos diretores escolares) 428
Tabela 68 – Estatística de subcategorias (a participação e evasão versus as políticas educacionais – a percepção dos diretores escolares) 431
Tabela 69 – Estatística de subcategorias (a infraestrutura escolar no ensino da Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 434
Tabela 70 – Estatística de subcategoria (objetivos da Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 437
Tabela 71 – Estatística de subcategorias (a desvalorização na Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 440

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Ações do Programa 2030 - Educação Básica (Ministério da Educação [MEC])...66
Quadro 2 – Origem dos recursos do Fundeb conforme orientação – Art. 212 da Constituição Federal, adaptado de Basílio (2019a)....72
Quadro 3 – Projetos do PAR de arquitetura escolar e de recursos pedagógicos (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE])....73
Quadro 4 – Abrangência do Plano de Ações Articuladas - PAR (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE])....74
Quadro 5 – Tipos de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE])....75
Quadro 6 – Macrocampos do Programa Mais Educação (Ministério da Educação [MEC])...77
Quadro 7 – Evolução do Programa Mais Educação (Ministério da Educação [MEC])....78
Quadro 8 – Funcionamento administrativo do Programa Novo Mais Educação (Ministério da Educação [MEC])....78
Quadro 9 - Responsabilidades do Governo Federal quanto aos recursos para o esporte na escola, adaptado de Secretaria Especial do Esporte (s.d.)....79
Quadro 10 - Descrição da escala de infraestrutura geral e perfil típico da escola brasileira, Alves e Xavier (2018)....118
Quadro 11 - Cronologia da emissão do Parecer do CEP e das autorizações dos órgãos públicos municipais....147
Quadro 12 - Totalidade das respostas do questionário sociodemográfico para diretores, adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008).....149
Quadro 13 - Totalidade das respostas do questionário sociodemográfico para docentes, adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008)....150
Quadro 14 - Respostas do questionário sociodemográfico para diretores – idade e sexo....153
Quadro 15 - Informações sociodemográfico dos diretores escolares – tipo de direção e tempo de experiência)....154
Quadro 16 - Informações sociodemográficas dos diretores escolares – tempo e vínculo com a SEMED....154
Quadro 17 - Informações sociodemográfico dos diretores escolares – formação acadêmica....155
Quadro 18 - Informações sociodemográfico dos diretores escolares – peculiaridades profissionais e privações....155
Quadro 19 – Respostas do questionário sociodemográfico para docentes – idade e sexo....156

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Quadro 20 - Informações sociodemográficas dos docentes – tempo de experiência docente e tempo na SEMED 157
Quadro 21 – Informações sociodemográficas dos docentes – formação acadêmica 157
Quadro 22 – Informações sociodemográficas dos docentes – vínculo com a SEMED e quantidade de escolas onde lecionam 158
Quadro 23 – Informações sociodemográficas dos docentes – escolas públicas e privadas onde lecionam 158
Quadro 24 – Dados sociodemográficos dos alunos – sexo e faixa etária, adaptado de Pereira (2008) 159
Quadro 25 – Dados sociodemográficos dos alunos – família, adaptado de Vargas (2015) ... 160
Quadro 26 – Dados sociodemográficos dos alunos – o motivo da ausência dos pais, adaptado de Vargas (2015) 161
Quadro 27 – Entrevistas semiestruturadas dos diretores escolares: calendarização e tempo de duração 168
Quadro 28 - Entrevistas semiestruturadas dos professores: calendarização e tempo de duração 169
Quadro 29 – Roteiro de questionário – calendarização e quantidade de alunos por escolas . 172
Quadro 30 – Categorias e subcategorias (políticas públicas educacionais na Educação Física – a percepção docente) 181
Quadro 31 – Categorias e subcategorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção docente) 182
Quadro 32 – Categorias e subcategorias (status da Educação Física – a percepção dos professores) 183
Quadro 33 – Categorias e subcategorias (prática pedagógica na Educação Física – a percepção docente) 183
Quadro 34 – Categorias e subcategorias (desvalorização na Educação Física – a percepção docente) 184
Quadro 35 – Categorias e subcategorias (políticas públicas educacionais na Educação Física - a percepção dos diretores escolares) 186
Quadro 36 – Categorias e subcategorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 187
Quadro 37 – Categorias e subcategorias (status da Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 188
Quadro 38 – Categorias e subcategorias (prática pedagógica na Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 188
Quadro 39 – Categorias e subcategorias (desvalorização na Educação Física – a percepção dos diretores escolares) 189
Quadro 40 – Indicadores da infraestrutura escolar e desportiva nas aulas de Educação Física (a percepção discente) 193

Quadro 41 – Indicadores relacionados aos materiais de Educação Física (a percepção discente) 200
Quadro 42 – Status da Educação Física (o gostar das disciplinas acadêmicas - a percepção discente) 202
Quadro 43 – Status da Educação Física (a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção discente) 204
Quadro 44 – Status da Educação Física (os motivos de participação nas aulas – a percepção discente) 205
Quadro 45 – Estatística inferencial (a infraestrutura desportiva escolar de materiais – a percepção discente) 216
Quadro 46 – Estatística inferencial (status da Educação Física: o gostar das disciplinas acadêmicas – a percepção discente 219
Quadro 47 – Estatística inferencial (status da Educação Física: a importâncias das disciplinas acadêmicas -a percepção discente 222
Quadro 48 – Estatística inferencial (motivos à participação nas aulas – a percepção discente) 224
Quadro 49 – Estatística inferencial (importância dos benefícios da Educação Física – a percepção discente) 227
Quadro 50 – Estatística inferencial (status da Educação Física: a lembrança das aulas - a percepção discente 233
Quadro 51 – Estatística inferencial (participação em aulas de Educação Física optativas – a percepção discente) 236

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem de estudantes que os diretores reportam muito ou até certo ponto - indisponibilidade e inadequação da infraestrutura e de recursos educacionais - localização e área – PISA 2018, (Inep, 2019b, p. 146) 104

Gráfico 2 – Percentagem de estudantes que os diretores reportam muito ou até certo ponto - indisponibilidade e inadequação da infraestrutura e de recursos educacionais: dependência administrativa – PISA 2018 (Inep, 2019b, p. 145) .. 105

Gráfico 3 - Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa – Brasil 2019 114

Gráfico 4 – Percentagem do número de escolas do ensino fundamental no Brasil, públicas e privadas, por nível da infraestrutura geral, Alves e Xavier (2018) 119

Gráfico 5 – A infraestrutura de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa – Brasil 2019 123

Gráfico 6 – A evolução do número de escolas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) - Rio de Janeiro -RJ, Brasil, – 2015 - 2019 144

Gráfico 7 - Número de matrículas de alunos no ensino regular e/ou especial na rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ, Brasil..... 144

Gráfico 8 – Quantidade de escolas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por dependência administrativa – Rio de Janeiro RJ - 2019, Brasil..... 145

Gráfico 9 – Status da Educação Física (os benefícios das aulas – 1ª, 2ª e 3ª opção – a percepção discente) 208

Gráfico 10 – Status da Educação Física (os conteúdos de ensino das aulas – 1ª, 2ª e 3ª opção – a percepção discente)..... 210

Gráfico 11 – Status da Educação Física (a lembrança das aulas - a percepção discente) 212

Gráfico 12 – Status da Educação Física (participação voluntária dos alunos nas aulas - a percepção discente) 214

Gráfico 13 – Estatística de categorias (políticas públicas educacionais - a percepção docente)..... 238

Gráfico 14 – Estatística de categorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção docente)..... 262

Gráfico 15 – Estatística de categorias (status na Educação Física – a percepção docente) ... 289

Gráfico 16 – Estatística de categorias (prática pedagógica na Educação Física – a percepção docente)..... 314

Gráfico 17 – Estatística de subcategorias (a desvalorização na Educação Física – a percepção docente)..... 333

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 18 – Estatística de categorias (políticas públicas educacionais – a percepção dos diretores escolares) 345
Gráfico 19 – Estatística de categorias (a infraestrutura escolar– a percepção dos diretores escolares) 376
Gráfico 20 – Estatística de categorias (o status da Educação Física– a percepção dos diretores escolares) 403
Gráfico 21 – Estatística de categorias (a prática pedagógica da Educação Física– a percepção dos diretores escolares) 423
Gráfico 22 – Estatística de subcategorias (a desvalorização na Educação Física– a percepção dos diretores escolares) 440
Gráfico 23 – Disciplinas acadêmicas que os alunos mais gostam – a percepção discente)... 464
Gráfico 24 – Status da Educação Física (a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção discente)..... 465
Gráfico 25 – Comparação dos casos dos professores – permeabilidade das categorias 474
Gráfico 26 – Visualizador de Matriz de códigos dos casos dos professores 490
Gráfico 27 – Comparação dos casos dos diretores escolares – permeabilidade das categorias 501
Gráfico 28 – Comparação dos casos dos professores e diretores escolares – permeabilidade das categorias 538

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção sintética do ser humano em espiral – Daolio (2007) -.....26
Figura 2 – A política educacional Escola Acessível – a essência do programa e os objetivos.....75
Figura 3 – A estruturação da política educacional Educação Conectada.....80
Figura 4 – Índice Shortage do Brasil no cotejo com países membros da OCDE e regiões geográficas brasileiras – PISA 2018.....103
Figura 5 - Município de Armação dos Búzios-RJ, Brasil - Mapa do Estado do Rio de Janeiro-RJ, Brasil.....142
Figura 6 – Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro [IDHMB], 2013, p. 27).....143
Figura 7 – Modelo esquemático e especulativo do ciclo profissional do professor do ensino secundário de Huberman (1995, p. 47).....169
Figura 8 – As três etapas da análise de conteúdo - Bardin (2011).....174
Figura 9 – Captura de tela do sistema geral de códigos para análise das entrevistas – professores e diretores (MAXQDA Analytics Pro 2020).....179
Figura 10 – Captura de tela do sistema geral de códigos para análise das entrevistas – professores (MAXQDA Analytics Pro 2020).....180
Figura 11 – Captura de tela do sistema geral de códigos para análise das entrevistas – diretores escolares (MAXQDA Analytics Pro 2020).....185
Figura 12 – Modelo com categoria e subcategorias hierárquicas (ausência de investimentos e ineficiência – a percepção docente).....238
Figura 13 – Modelo com uma única categoria (descaso público nas aulas de Educação Física – a percepção docente).....286
Figura 14 – Modelo com categoria e subcategorias hierárquicas (objetivos das aulas de Educação Física – a percepção docente).....315
Figura 15 – Modelo com uma única subcategoria (a incongruência da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas – a percepção docente).....334
Figura 16 – Modelo com uma única subcategoria (o uso indevido do atestado médico nas aulas de Educação Física – a percepção docente).....336
Figura 17 – Modelo com uma única subcategoria (evidências de desvalorização na Educação Física através dos materiais – a percepção docente).....339
Figura 18 – Modelo com uma única subcategoria (a desvalorização da Educação Física a partir da comunidade escolar – a percepção docente).....340
Figura 19 – Modelo com uma única subcategoria (os exames locais e regionais como fonte de desvalorização na Educação Física – a percepção docente).....342

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 20 – Modelo com uma única subcategoria (ausência de prioridade do governo municipal com a Educação Física – a percepção docente) 343
Figura 21 – Modelo com uma única subcategoria (o baixo status profissional na EF– a percepção dos diretores escolares) 441
Figura 22 – Modelo com uma única subcategoria (a comunidade escolar – a percepção dos diretores escolares) 443
Figura 23 – Modelo com uma única subcategoria (a ausência da Educação Física como prioridade junto à SEMED– a percepção dos diretores escolares) 444
Figura 24 – Modelo com uma única subcategoria (os exames estudantis e regionais – a percepção dos diretores escolares) 445
Figura 25 – Modelo com uma única subcategoria (o mau uso do atestado médico– a percepção dos diretores escolares) 446
Figura 26 – Representação gráfica das seções de discussão dos resultados 449
Figura 27 – Detalhamento hierárquico da influência da categoria políticas públicas educacionais 450
Figura 28 – A correlação entre as categorias políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar e prática pedagógica – os diretores escolares 503
Figura 29 – A convergência entre categorias sobre políticas educacionais – os diretores escolares 511
Figura 29 – O status da EF e a desvalorização - categorias como produto final de forças maiores 528
Figura 30 – A correlação entre as categorias status da EF e desvalorização – os diretores escolares 529
Figura 31 – Visualizador da matriz de códigos – professores entre e diretores escolares 539
Figura 32 – Modelo de dois casos - cruzamento dos cinco códigos mais frequentes (professores e diretores escolares) 541

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil vem sofrendo ao longo das últimas décadas a influência de políticas educacionais que foram, e vem sendo implementadas pelo Governo Federal, com objetivo de melhorar a qualidade da educação e democratizar o ensino público, implementar exames como estratégia de indicadores educacionais para medir e diagnosticar a qualidade da educação pública nas diferentes regiões brasileiras (Alves & Xavier, 2018; Soares Neto et al., 2013; Alves, Gouvêa & Viana, 2012; Soares, 2004). Desta forma, tenta assegurar à sociedade, e especialmente aos jovens, os direitos e garantias constitucionais, tais como, uma educação pública de qualidade, que possa efetivamente estar acessível a todos os cidadãos brasileiros. A este propósito refira-se que a escola pública de qualidade, como a encarnação de um ambiente social reflexivo, deve possibilitar aos jovens a liberdade de expressão, a dignidade humana, o exercício da capacidade inventiva, a descoberta de novos conhecimentos, a cidadania plena e a possibilidade transformadora de ascensão e inclusão social, características estas de um Estado Democrático de Direito (Brasil, 1996, 2018).

O presente estudo apresenta como justificativa a intenção de demonstrar que o ambiente escolar de aulas de Educação Física, onde decorrem os processos educacionais de ensino (professor) e aprendizagem (aluno), tende a sofrer interferência direta na qualidade de entrega dos resultados, quando as devidas políticas públicas educacionais não alcançam o seu destino, 'os alunos', 'a escola' e o 'professor'. De tal forma, o que pode ser evidentemente comprovado é que "promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer" (Soares Neto, Jesus, Karino & Andrade, 2013, p. 1). Neste sentido, a ineficiência pública no setor educacional pode proporcionar à sociedade, escolas com infraestruturas gravemente deficitárias, dificultando assim, o cumprimento dos currículos escolares e, agravando a posição do status do professor e do componente curricular. É como afirma, Tardif (2010), embora os saberes docentes ocupem posição de destaque entre os saberes sociais, estes continuam a ser desvalorizados, "*o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite*" (p. 33). Nesta mesma linha de pensamento Porath Jochem e Folle (2011) referem que pelo viés do abandono e do descaso, tende a ocorrer o '*desinvestimento amargo'* da profissão docente.

Neste enquadramento, a investigação apresenta as seguintes questões de pesquisa: Como é que os atores sociais (diretores, docentes e alunos) descrevem a relação entre as políticas públicas educacionais com as infraestruturas escolares e com a legitimidade do componente curricular Educação Física? Como a ausência de políticas públicas educacionais podem comprometer o estatuto do componente curricular Educação Física?

Neste sentido, em âmbito nacional, na década de 90, são representativos deste possível cenário de mudanças no campo educacional brasileiro, alguns marcos legais implementados: a Lei 9394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros

Curriculares Nacionais de Educação Física (Ministério da Educação [MEC], 1997), a Lei 9696/98 sobre a Regulamentação da Profissão de Educação Física e da criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física (Brasil, 1998b). Já, na primeira década do século XXI, outros instrumentos legais atinentes a educação pública e a Educação Física escolar foram elaborados, como: o Parecer *CNE/CEB, nº 16/2001* (Ministério da Educação, 2001); a *Resolução CNE/CEB, nº 7, de 14 de dezembro de 2010* (Ministério da Educação, 2010); o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014); o Plano Municipal de Educação (PME) de Armação dos Búzios-RJ (Prefeitura do Município de Armação dos Búzios, 2015); e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ministério da Educação [MEC], 2017).

Aos esforços nacionais, são incorporados em âmbito global, dispositivos legais de organismos internacionais que subsidiam a Educação Física escolar quando o assunto a ser discutido é fornecer a esta disciplina acadêmica, legitimidade e direito fundamental a ser assegurado a todos os jovens, em busca da adesão por um estilo de vida ativo e saudável, tendo como base a prática regular de atividades físicas. De maneira que, o respeito ao estatuto da Educação Física Escolar-EFE vem sendo discutido ativamente: em '*Conferências Internacionais de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e Esporte*'[1] da ONU-Unesco[2] - MINEPS V E VI (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2013; 2017); nas Cartas Internacionais - a '*Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO'*, incluindo-se o tema *Atividade Física* na Carta de 2015 (Unesco, 1978; 2015); no '*Manifesto Mundial da Educação Física*' - FIEP[3], 2000); na Declaração de Posicionamento desenvolvida pelo *'Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física' - ICSSPE*[4],estabelecida em Novembro de 2010, sobre a importância da Educação Física Escolar, que por meio dos esportes e atividade física vem contribuir para o desenvolvimento de competências dos jovens (International Council of Sport Science and Physical Education, 2010); no Relatório sobre a '*Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa'* (Comissão Europeia & EACEA, 2013) Por fim, nas Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) – para gestores de políticas (UNESCO, 2015a).

O estudo propõe como objetivo geral analisar a influência que as políticas públicas educacionais têm nas infraestruturas escolares e na legitimidade (status) do componente curricular Educação Física. Por conseguinte, com a finalidade da consecução do objetivo ora proposto, e aprofundamento do fenômeno investigado, propõe-se concretizar três objetivos específicos:

- Identificar as políticas públicas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar;
- Conhecer a opinião dos diretores, professores e alunos acerca da influência das políticas públicas educacionais para a legitimidade (status) e lecionação das aulas de Educação Física nos currículos escolares;
- Perceber com base na opinião dos participantes o quanto do status da Educação Física pode ser atribuída às boas práticas das políticas públicas educacionais.

Por mais que em âmbito nacional e internacional as políticas públicas educacionais continuem a serem implementadas com o objetivo de estabelecer diretrizes e normatizações sólidas acerca da presença legitimada da Educação Física nas escolas, diversos estudos têm demonstrado que existe, contraditoriamente em curso, uma perda de estatuto curricular e baixo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport.

[2] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

[3] Fédération Internationale d' Education Physique (FIEP).

[4] International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE).

status da disciplina e do professor e cancelamento de aulas para satisfazer necessidades de outros "saberes curriculares" (Tardif, 2010, p. 38).

Como também por anseios da própria instituição, devido a fatores climáticos e pelo uso sistemático de atestados médicos por responsáveis dos alunos, como medida formativa de dispensa das aulas (Hardman, 2000; 2008; Crum, 2017), pela consideração da prática pedagógica alinhavada exclusivamente ao desenvolvimento do lúdico, do corpo, do movimento e do esporte, evidenciando em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental uma prevalência da abordagem desenvolvimentista (Vasconcelos & Campos, 2014). Ademais, constata-se o tradicional embate entre as forças de 'ideologia biologicista' e 'ideologia pedagógica' (Crum, 2017), o que dificulta a consolidação da Educação Física como estatuto curricular.

Tal discussão e, imperialismo da força ideológica biologicista na Educação Física escolar, denota uma concepção dominante fortemente arraigada e advinda das ciências naturais, com um olhar de segregação do cognitivo e, que também não considera disciplinas das ciências sociais e humanas, usa-se apenas um tipo de '*lente*', não obstante, "diferentes lentes ou óculos podem ser usados para visualizar e interpretar o movimento humano" (Crum, 2017, p. 242). Nos parece que a lente em questão, visualiza o movimento e o esporte isoladamente, sem nenhuma contextualização sociocultural, uma visão cartesiana que dissocia o corpo da mente. Embora, certas ambiguidades sejam percebidas envoltas às concepções pedagógicas, sejam elas, de ideologias biologicistas ou pedagógicas, há de se levar em consideração, que as decisões dos programas curriculares cumprem funções importantes. Visto que como salienta Sacristán (2000, p. 89), "as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão, institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição deve cumprir com os indivíduos que a frequentam".

Uma concepção permanentemente equivocada da comunidade escolar acerca da posição da Educação Física no currículo escolar, tem sido naturalizada no imaginário social dos alunos, de uma representação de que a Educação Física goza de grande prestígio entre os jovens de idade escolar. Nesta perspectiva, Hardman (2000) nos explica que esta é uma análise distorcida e equivocada da realidade, pois o que se verifica em sua concretude, é que em diferentes culturas e contextos escolares, a representação social da Educação Física para os jovens é de "uma disciplina de baixo estatuto e veem-na direcionada para a recreação, divertimento e, como um intervalo nas 'disciplinas de sala de aula'. Não é, por isso, tomada a sério pelos alunos – não é respeitada nem valorizada pelo seu aspecto educativo" (Hardman, 2000, p. 11-12).

A questão da inexistência de um currículo escolar que esteja alicerçado em bases conceituais de conteúdos de ensino a serem desenvolvidos com os alunos, tende a gerar distintas percepções e perfis profissionais (Ferreira & Moreira, 2010). Tais fatores, segundo os autores, têm gerado formas distintas de intervenção pedagógica, causando pequenos conflitos e a protagonismos que não contribuem para afirmação de uma cultura pedagógica linear e de uma maior clarividência aos alunos, especialmente da comunidade escolar, no tocante a contribuição da Educação Física escolar.

Por outro lado, o fato de não haver um modelo teórico (abordagem) consistente, que forneça os subsídios didáticos-metodológicos inerentes ao processo educacional e a variedade de abordagens pedagógicas, quer sejam, as de ordem críticas, esportivista e psicomotoras, isto tende a causar um desequilíbrio conceitual e pedagógico, "o que sugere que a prática da Educação Física escolar apresenta uma aparente inconsistência teórica, indicando a ausência de uma formação sólida para a compreensão estruturada e definida dos princípios teóricos norteadores desta prática" (Vasconcelos & Campos, 2014, p. 175). Tais fragmentos e relatos que demonstram fragilidades curriculares. Com efeito, a existência de uma diversidade de

tendências pedagógicas (psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, concepção de aulas abertas, cultural ou plural e PCNs, dentre outras) na Educação Física brasileira, tendem a assumir para si, ou tentam assumir, um papel de destaque e protagonismo, mas na realidade, o que se observa é que tais abordagens têm contribuído tão somente para propagação de uma confusão epistemológica do conteúdo de ensino e do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física (motor, cultural, cognitivo, social). Ou seja, não existe uma tendência pedagógica normatizadora a ser seguida e, sim, vários modelos teóricos.

Uma concepção futurística de Educação Física escolar não depende tão somente da construção e aplicação de teorias, vai muito além deste ideário filosófico, perpassa pelos rumos que a escola tende a trilhar (Tani, Silva & Betti, 1991). Os autores destacam que para mudar o cenário da Educação Física brasileira, conferindo à mesma legitimidade, é preciso retirar as algemas, e libertá-la do quadro de abandono, alienação e distanciamento que a colocaram, há a necessidade de um pacto de desenvolvimento para alavancar o contexto escolar no qual a Educação Física foi esquecida: "Como melhorar a qualidade de ensino em uma escola que não tem quadra, não tem sala, não tem nada? A Educação Física não está numa redoma de vidro, sua melhoria dependerá muito mais das melhorias gerais, econômicas e culturais do país" (Tani et al., 1991, p. 80). Não obstante, Sacristán, (2000, p. 89), salienta que a qualidade da educação possui estreita relação com os mecanismos de aprendizagem pedagógica e com a contextualização escolar, descrevendo que: "potenciar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz".

A infraestrutura escolar de espaços físicos, recursos didáticos-pedagógicos, instalações físicas e de apoio à prática esportiva (banheiros, bebedouros e vestiários, dentre outros), equipamentos desportivos e materiais, inegavelmente são requisitos essenciais que subsidiam o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Física escolar e dos princípios didáticos metodológicos, fornecendo as bases educacionais qualitativas necessárias a aprendizagem do aluno e a legitimidade e status necessário para a manutenção de sua posição como componente curricular. Rufino (2017) sinaliza que as dificuldades enfrentadas (plano de carreira, problemas de infraestrutura e reconhecimento social e as barreiras do currículo imposto) e os fatores condicionantes tendem a promover restrições ao desenvolvimento do trabalho docente. Evidentemente, que a experiência no contexto escolar de uma realidade com constantes adversidades, tende a desencadear o desinteresse profissional, o que Porath et al. (2011) denomina de "*desinvestimento amargo*", ou seja, um descontentamento dos professores de Educação Física com descaso e abandono. Este quadro patológico ocorre devido a quatro aspectos: políticas públicas de Educação, planos de cargo, baixos salários e modificações na legislação.

Um grave ponto de questionamento da importância e relevância social da Educação Física Escolar, reside, de acordo com Hardman (2000, 2008), no fato do cumprimento do estatuto curricular e da melhora da posição do status da disciplina nos currículos escolares. No Brasil, uma gama de estudos têm apresentado que há uma interferência direta na qualidade de entrega de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem em aulas de Educação Física escolar, quando as políticas públicas educacionais que fomentam a infraestrutura escolar, não são atendidas, impossibilitando melhorias dos espaços físicos educacionais e limitações na aquisição de materiais didáticos (Araújo, 2012; Bento & Ribeiro, 2008; Canestraro; Zulai & Kogut, 2008; Dalla Costa, 2008; Damazio & Silva; 2008; Furtado, 2013; Luguetti; Bastos & Böhme, 2011; Marques, 2012; Paula, Albuquerque & Filho, 2012; Rocha, 2009; Tenório; Tassitano & Lima, 2012; Vasconcelos, 2012).

A presente investigação delimita-se às escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental como parte integrante da Educação Básica[5] (incluindo os diretores, professores de Educação Física e alunos da etapa correspondente ao 9º ano de escolaridade), conforme descrito na LDB[6] (Brasil, 1996), especificamente no âmbito da rede pública de ensino da cidade de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[5] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

[6] Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 de 1996.

1.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA

A relevância do tema *políticas públicas educacionais*- como opção de projeto de pesquisa para os estudos do Doutoramento em Educação, vai de encontro à luz dos resultados constatados pelo autor da referida tese durante o percurso acadêmico em estudos de Mestrado em Educação, quando naquela ocasião, a intenção foi "estudar a influência que as infraestruturas desportivas têm no cumprimento do currículo de Educação Física, na qualidade do processo de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos" (Neto, 2017, p. 3). Não obstante, os resultados e as conclusões do referido estudo, nos parece que deixaram algumas lacunas a serem preenchidas, como que um prenúncio desta temática a ser complementada, adentrando, agora, as "*Políticas Públicas Educacionais*".

O presente estudo busca sinalizar para a sociedade e, ser um fio condutor, ao trazer à tona as Ciências Sociais, como área nuclear de investigação de suma relevância. Especificamente, todos os fenômenos (temas) a serem investigados estão inseridos no campo das Ciências da Educação: as Políticas Públicas Educacionais, a Infraestrutura escolar e a legitimidade (status) da Educação Física escolar. Todas estas categorias temáticas que serão investigadas apresentam peculiaridades e influências sociais na educação e representam de alguma maneira, o fenômeno educativo. Quanto a este aspecto, Durkheim (2011) salienta que a acepção do termo Ciência da Educação é sociológica e conclui: "a educação é algo eminentemente social" (p. 10).

Neste sentido, vale um indicativo de alerta a Governos e autoridades públicas responsáveis pela educação pública de qualidade, para uma agenda emergencial de políticas públicas fundamentais para a construção de espaços educativos, com estruturas esportivas escolares propícias ao desenvolvimento integral dos alunos, melhorando a posição do estatuto da Educação Física no quadro dos currículos escolares. Os benefícios aos alunos são inúmeros, quando estes vivenciam um contexto de um ambiente escolar propício, onde possam desenvolver-se plenamente, alcançando os benefícios físico-motores, socioafetivos e percepto-cognitivos advindos da prática de atividade física. Como menciona Tardif (2010, p.39), ao referir-se aos saberes experienciais, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados", em aulas de Educação Física, com a oferta de um ensino de qualidade, que fomente os mecanismos de aprendizagem. Ou seja, a infraestrutura escolar, de espaços físicos, instalações, equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos são essenciais aos alunos, bem como ao componente curricular.

Além da motivação pessoal e interesse do pesquisador por respostas, e pela dissecação do tema ora exposto, pretende-se, que este desperte uma maior atenção do Poder público municipal, pelo cenário adverso existente durante as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física nas escolas da rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ. A realidade que tem sido vivenciada durante as aulas de Educação Física, em algumas escolas públicas, configura um quadro de adversidades, abandono e descaso público. Pois, a frequência com que alunos e professores têm ficado expostos a vulnerabilidades sociais, distantes do espaço físico das escolas, sem as infraestruturas escolares de apoio e suporte à docência, claramente demonstram o tamanho do prejuízo aos processos didáticos-metodológicos. Estas adversidades podem ir além da esfera pedagógica, acarretando um alto índice de evasão nas aulas, o desinteresse profissional docente, o rebaixamento do estatuto do componente curricular da Educação Física, pela baixa importância concedida a mesma por alunos e pela comunidade escolar. Nesta perspectiva, sinaliza Sacristán (2000, p. 89),

> A mudança qualitativa no ensino, que tem muito a ver com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos curriculares se apoia,

> além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista.

Com base nos fatos e problemas relatados, o presente estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como os atores sociais (diretores, docentes e alunos) de cinco (5) escolas públicas municipais do ensino fundamental da cidade de Armação de Búzios-RJ, descrevem a relação entre as políticas públicas educacionais com as infraestruturas escolares e com a legitimidade do componente curricular Educação Física?

Tais fatores vivenciados durante as aulas de Educação Física escolar tendem a promover valores contraproducentes na saúde dos alunos, como a criação de maus hábitos e costumes por um estilo de vida não ativo, como: o sedentarismo, a não consolidação da cultura pela prática da Educação Física, o que leva ao afastamento da mesma. Nesta perspectiva, salienta Ferreira Neto (2017, p. 97), o caos na dinâmica das aulas práticas de EF, por não existirem instalações educacionais para os cuidados pessoais dos alunos, assim descreve: "É que, os cuidados com a higiene pessoal, antes e após as aulas, constituem um processo pedagógico e educativo de extrema importância: os alunos precisam de aprender o valor dos cuidados básicos de higiene corporal, numa perspectiva de vida saudável". Neste sentido, os prejuízos, vão além do aspecto pedagógico, pois a experiência de tais desequilíbrios sociais, só fazem reproduzir um quadro de alienação político-social com a "*coisa pública*", o que contribui para que se perpetue-se, o abandono do valor educativo, pois os alunos deixam de vivenciar porque a escola não lhes oferece estruturas escolares condizentes, negando-lhes uma correta vivência da dinâmica que envolve as aulas práticas de EF, em uma proposta civilizatória, de dignidade e de humanidade.

Perpetua-se, também, com este quadro de adversidades educacionais, o desapreço aos elementos da cultura corporal (esportes, jogos, dança, lutas, brincadeiras, e outros). Consequentemente, não atribui-se valor aos conteúdos de ensino da disciplina de Educação Física, gerando um comprometimento ao fator psicológico. Pois, quando não há no ambiente escolar espaços que promovam a aprendizagem em sua plenitude, podem ser percebidos comportamentos como o isolamento e a exclusão social, sinais como estes relatados vão na direção contrária aos princípios educacionais que a Educação Física escolar busca desenvolver com os alunos, que é possibilitar-lhes maior relação aluno-aluno e aluno-professor. Uma vez que, a interação social (Stephanie Beni et al., 2017) e a inclusão social são fenômenos altamente valorosos e perceptíveis no desenvolvimento deste componente curricular, o que demonstra o tamanho do prejuízo que o aluno pode vir a sofrer quando os requisitos básicos deixam de cumprir o seu papel. O quão afetados são os alunos por não possuírem um espaço de direito, com instalações escolares desportivas que fomentem a aprendizagem em ambientes adequados e arejados para as aulas, compromete-se assim em primeira instância, o aspecto físico-motor que subsidia a prática de hábitos saudáveis que estão relacionadas a qualidade de vida e, em um segundo plano, compromete-se os aspectos relacionados ao desenvolvimento social e pessoal dos alunos.

1.2 QUESTÕES DE PARTIDA

A educação pública no Brasil é um fenômeno extremamente complexo, o estrago causado pela desigualdade social, a má distribuição de renda, a ineficiência da máquina pública e o descaso na entrega de políticas públicas educacionais afetam com maior intensidade a vida dos cidadãos mais desfavorecidos social e economicamente, ou seja, aqueles que se encontram na base da pirâmide social, inseridos na escala hierárquica das classes sociais. Não é de se

estranhar que os dados do PISA[7] 2015, demonstrem que países tão diferentes economicamente, como Portugal, Colômbia e Canadá estejam melhores posicionados no ranking internacional de desempenho estudantil escolar que o Brasil (OECD, 2018).

Um recorte da realidade brasileira é o Município de Armação de Búzios-RJ, lócus da investigação, com uma população no último Censo, em 2010, com 27.560 pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] Cidades); um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) considerado alto - 0,728, em 2010 (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

Por sua vez, o Censo Escolar (MEC/Inep) do ano de 2016, apresenta dados do ano de 2015, referente ao IDEB dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade, que obtiveram nota média 5,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, respetivamente 4,4 para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, o que coloca a cidade de Armação dos Búzios-RJ, na 30ª posição de 92 municípios e, que declina para 27ª posição, quando se considera a nota dos anos finais do Ensino Fundamental (IBGE Cidades). O município possui uma taxa de escolarização (para alunos de 6 a 14 anos) de 97.6%, em 2010, que o coloca na posição 51 de 92 no Estado do Rio de Janeiro, e na colocação 2.733 dentre as 5.570 cidades no Brasil (IBGE Cidades).

O Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), monitora as áreas de saúde, educação, renda e emprego e, com base nestes indicadores, o IFDM do município de Armação dos Búzios, Edição - 2018, Ano base - 2016, foi de 0.7656 - desenvolvimento moderado; em Educação, 0.8485 - alto desenvolvimento; em Saúde, 0.8391 - desenvolvimento regular; em Emprego e renda, 0.6092 -baixo rendimento. Tais dados posicionam a cidade de Armação dos Búzios-RJ, no ranking do *IFDM - Consolidado*, em âmbito Nacional, 887º, e 12º, em âmbito Estadual. Mas, o que causa consternação acerca destes dados, é que no levantamento do IFDM realizado em 2013, o Estado tinha 15 cidades consideradas com um alto desenvolvimento. Não obstante, em 2016, saíram desta lista 15 cidades, entre elas, aponta o IFDM, a cidade de Armação dos Búzios-RJ (Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal [IFDM]).

Entretanto, a leitura que pode ser feita de indicadores sociais, como a Educação, é como um município, como o de Armação dos Búzios-RJ, com escalas altas, como: IDHM alto (0, 728); IFDM em Educação alto (0.8485), continua a possuir instituições educacionais públicas tão deficientes quanto ao quesito infraestrutura escolar, chegando ao ponto de as escolas não possuírem *quadra de esportes* para as aulas de Educação Física (Fundação Lemann & Merrit, 2019; Ferreira Neto, 2017). Na realidade, as cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) foram construídas sem quadras polidesportivas, uma total desconsideração com a educação pública. Os professores com frequência para poderem lecionar têm de deslocar os alunos para praças públicas distantes das escolas, ambientes estes, sem segurança, e sem a devida infraestrutura escolar. Espaços estes antagônicos aos objetivos educacionais e escolares, que na realidade desempenham uma função social valorosa aos cidadãos e trabalhadores, que é o lazer (Ferreira Neto, 2017).

De modo que na elaboração da questão de pesquisa, o uso de vocábulos específicos, como sugere Yin (2001), possam sugerir indícios empíricos: "É provável que questões 'como' e 'por que' estimulassem o uso de estudos de caso, [...]. Definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa" (p. 26). Neste sentido, a investigação pretende por meio da participação dos atores sociais (professores, diretores e alunos) analisar com profundidade, a complexidade e relevância social e política do fenômeno das *políticas públicas educacionais* e dos seus desdobramentos, nomeadamente a

[7] Programa Internacional de Avaliação de alunos - coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Avalia o conhecimento dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências.

i*nfraestrutura escolar* inerente ao componente curricular Educação Física, como também o possível comprometimento a *legitimidade* e ao *status* da Educação Física escolar. Mais especificamente, os programas do Governo Federal, que alimentam os governos municipais com investimentos e repasses de verbas públicas, culminando na implementação, desenvolvimento e aperfeiçoamento das instituições educacionais, nas práticas e condições de trabalho dos professores no *chão da escola*, ou seja, a denominada infraestrutura escolar.

Com base nas indagações que serão suscitadas a respeito de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), do município de Armação dos Búzios-RJ, em relação à implementação e desenvolvimento de programas educacionais, alvos de intervenção e de políticas sociais com reflexos na infraestrutura escolar e no reconhecimento social da disciplina de Educação Física, a investigação direciona-se no seguinte sentido: em que extensão e de que maneira os atores sociais (diretores, professores e alunos) percebem o efeito das políticas públicas educacionais sobre a infraestrutura escolar e o legitimidade (status) do componente curricular de Educação Física.

Nesse contexto, para um maior aprofundamento do problema, a investigação apresenta a seguinte questão central de pesquisa: Como os atores educacionais (diretores, docentes e alunos) das cinco (5) escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação de Búzios-RJ, descrevem a relação entre as políticas públicas educacionais com as infraestruturas escolares e o status (legitimidade) do componente curricular Educação Física?

Tendo como referência a questão central de pesquisa elaborada, o presente estudo propõe *subquestões de pesquisa* com o intuito de aprofundar o tema e melhor conhecer o fenômeno investigado:

- Como a sobrevivência do professor no contexto escolar pode estar relacionada às políticas públicas educacionais e as estruturas de escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Armação dos Búzios-RJ?
- *Como* os docentes de Educação Física e os diretores descrevem a relação entre a *legitimidade (status)* do componente curricular Educação Física e a infraestrutura escolar nas escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Armação dos Búzios-RJ?
- Como o compartilhamento de espaços públicos externos, entre escolas e comunidade, tem afetado, a implementação de políticas públicas educacionais de infraestrutura escolar ao componente curricular Educação Física em escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Armação dos Búzios-RJ?
- Como se dá a mobilização da comunidade escolar pela incorporação de políticas públicas educacionais relacionadas à melhorias da infraestrutura escolar?
- Que fatores delimitam a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas as estruturas escolares e ao componente curricular Educação Física, em escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Armação dos Búzios-RJ?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Estudar a influência que as políticas públicas educacionais têm nas infraestruturas escolares e no status do componente curricular Educação Física.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar as políticas públicas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar;
2. Conhecer a opinião dos diretores, professores e alunos acerca da influência das políticas públicas educacionais sobre o status e a qualidade da lecionação das aulas de Educação Física nos currículos escolares;
3. Perceber, com base na opinião dos participantes, o quanto do status da Educação Física pode ser atribuído às boas práticas das políticas públicas educacionais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEPTUALIZAÇÃO – DEFINIÇÃO DE TERMOS

Num primeiro momento, procuraremos definir os termos e conceitos, essenciais para a compreensão e análise do presente estudo. Assim, as categorias teóricas eleitas abordarão as seguintes temáticas atinentes à Educação Física escolar no contexto internacional e nacional: as políticas públicas educacionais, o status (a legitimidade) e a infraestrutura escolar.

A conceptualização do termo *Política Educativa ou* políticas educativas será destrinchada e clarificada no contexto das reformas educativas. De acordo com Pedró e Puig (1998), estes são termos antagônicos em sua essência e significados. A primeira, cabe a elaboração de teorias das leis, de políticas educativas, já, a segunda, cabe a prática, a execução de ações de políticas educativas que são incumbidas ao um ente público investido de poder e, assim discorrem os autores:

> A Política Educativa (em maiúsculas) é uma, é Ciência Política na sua aplicação ao caso específico da educação, mas as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre políticas educacionais (Pedró & Puig, 1998, p. 21).

Por sua vez, as categorias teóricas[8] da presente investigação foram relacionadas e geradas no âmago deste complexo fenômeno social, que é a educação. Sendo assim, para que se tenha maior clareza e compreensão da epistemologia do fenômeno educativo, o estudo recorre a Höfling (2001), que inicialmente esclarece o mecanismo de diferenciação entre políticas públicas e políticas sociais, no entanto, explica que ambas se mantém sob a tutela de *responsabilidade do Estado*, mas, não de arquitetura exclusiva de seus organismos. Conforme Vieira (2007, p. 55) diz: "nesse sentido, não existem 'políticas' sem 'política'. Esta, por sua vez, é uma manifestação da política social".

Neste ínterim, Höfling (2001) esclarece que entende a educação como uma política pública social, que sofre um processo de cortes sociais, referindo que as Políticas Públicas representam as intenções do "Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (Höfling, 2001, p. 31). Ainda destaca, que o controle exercido pelo Estado, seja, nas políticas sociais ou na educação, nada mais é, do que a

[8] Estruturas escolares e legitimidade (docente e do componente curricular Educação Física Escolar). Entende-se que a *política educacional* exerce influência na educação pública de qualidade e na prática pedagógica docente, como salienta Pedró & Puig (1998), "Em outras palavras, uma política educacional é o resultado da atividade de uma autoridade pública (investido de poder público e legitimidade do governo) no setor educacional" (p. 22-23).

exemplificação de “formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”(p. 31).

Já Oliveira (2005) ao estudar o processo de regulação das Políticas Públicas na América Latina e a influência deste processo sobre o trabalhadores docentes, sinaliza que o mecanismo regulatório de Políticas Públicas teve o seu auge a partir dos anos 1990 e, explicita que as reais intenções por trás das Reformas educacionais,

> de uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido (Oliveira, 2005, p. 763).

Por sua vez, o conceito do vocábulo *status*, expressão latina que em tradução literal para o português significa *estado* - que denota posição, condição, maneira que algo ou alguém se encontra em determinada circunstância ou conjuntura (Ferreira, 1993). De modo que na presente investigação, a expressão *status* relaciona-se com as questões pedagógicas e profissionais relativas ao componente curricular Educação Física escolar. Sendo assim, Ferreira (1993, p. 228, grifo do autor) define de diferentes maneiras a expressão *estado*, como “*sm*. **1.** Modo de ser ou estar. **2.** Situação ou disposição em que se acham as pessoas ou as coisas. **3.** Situação social ou profissional; condição. **4.** O conjunto das condições físicas e morais duma pessoa. **5.** Luxo, pompa”. Percebe-se que, praticamente em todas as possíveis definições do vocábulo estado ou status, é possível criar e estabelecer conexões com a disciplina curricular de Educação Física, sobretudo, pelo do modo de ser e estar, pela disposição, situação profissional e condições oferecidas a disciplina no contexto dos currículos escolares.

Entretanto, com o objetivo de lançar luz sobre a temática do *status* de modo a enriquecer o debate, o tornando mais consistente e robusto, é imprescindível a compreensão do conceito do termo *legitimidade* para caracterizar à Educação Física. O termo legitimidade acompanha o advento dos recentes instrumentos legais no Brasil, que historicamente conferiram à disciplina, o status de “legal”, primeiramente a Lei 9394/96 – Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu à Educação Física com o status de disciplina curricular obrigatória da Educação Básica (Brasil, 1996) e, dois anos mais após, veio a se tornar efetivamente uma profissão perante a sociedade brasileira, regida pelos Conselhos Federais de Educação Física-CONFEF e pelos Conselhos Regionais de Educação Física-CREF. Mas também pelo seu Código de Ética, estes instrumentos e as prerrogativas impostas, impuseram à categoria profissional por meio da Lei 9696/98 - que regulamentou a profissão de Educação Física (Brasil, 1998b).

Por seu turno, com base em Ferreira (1993, p. 330, grifo do autor) a estrita definição do termo “Legal”, significa: “*adj*. **1.** Referente ou conforme a lei. **2.** Legítimo. **3.** V. Jurídico”. Sabendo que na literatura existe equivalência entre a definição de legalidade e legitimidade, por este motivo, também se buscou a definição do vocábulo “Legítimo”, que significa: “*adj.* **1.** Conforme a lei; legal. **2.** Fundado no direito, na razão ou na justiça” (Ferreira, 1993, p. 331, grifo do autor). Portanto, depreende-se que os vocábulos l*egal e legítimo*, ambos possuem o mesmo significado, de maneira que, quando no presente estudo houver a apreciação de leis, seja no âmbito da educação pública ou da Educação Física, o que de fato se estará analisando, são os indícios da representação ou transfiguração da legitimidade e do status do componente curricular Educação Física através dos instrumentos legais existentes.

Um dos conceitos fundamentais e norteadores para o aprofundamento do estudo e da temática a ser investigada, se refere a definição do componente curricular Educação Física no Brasil (Brasil, 1996; MEC, 2010). A Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

explicita no seu artigo 26 que: § 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, [...] (Brasil, 1996). A conceptualização da Educação Física escolar brasileira anunciada pela LDBEN pode ser considerada contemporânea, quando se observa comparativamente a denominação '*Gymnastica*', expressão utilizada em tempos remotos que caracterizava a prática da Educação Física escolar, respectivamente como Gymnastica, Ginástica Escolar, Exercícios Militares ou exercícios físicos (Cunha Júnior, 2003, apud Gois Junior & Batista, 2010; Império do Brasil, 1854).

Ainda em âmbito nacional, de acordo com o Ministério da Educação [MEC] (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no artigo 15, caracteriza a Educação Física escolar, entre as áreas de conhecimento inseridas na área de *Linguagens*. Com efeito, de uma das tendências pedagógicas críticas da Educação Física brasileira, a 'crítico-superadora', emerge o conceito de Educação Física, com profundidade e relevância social, visto que, a sua base possui como essência a definição advinda da concepção de um '*Coletivo de Autores*', responsáveis pela formulação desta teoria, que ficou conhecida como '*cultura corporal*', possuindo como premissa o discurso da justiça social, do interesse e do poder: "a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultural corporal" (Soares et al., 1992, p. 33).

No contexto internacional, a conceptualização de Educação Física escolar amplia-se (UNESCO, 2013; Sérgio, 1999), possibilitando maiores reflexões acerca do alcance social e como disciplina dos currículos escolares. Destacando-se, a conceptualização atribuída pelo *Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física* (ICSSPE): "Disciplina dos currículos escolares que se refere ao movimento humano, à aptidão física e à saúde" (UNESCO, 2013, p. 16). Por outro lado, a Educação Física surge como subárea, e com uma concepção de vertente filosófica, com Manuel Sérgio, ao apresentar a Ciência da Motricidade Humana-CMH:

> Assim, só pode entender-se o macroconceito Educação Física como a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana, à qual se vinculam todas as condutas motoras (ou acções) em que o Homem persegue a superação e o sonho, nomeadamente o desporto e a dança, mas sem esquecer a educação especial e reabilitação, a ergonomia, o jogo desportivo típico do lazer e recreação e a motricidade infantil (Sérgio, 1999, p, 182).

Agora, no campo das políticas públicas educacionais, há fundamentalmente necessidade de clarividência para definir o termo *infraestrutura escolar*. Pois este, como área temática das ciências sociais, surge com estreita relação com o componente curricular Educação Física, delimitando, por conseguinte, a amplitude da presente investigação. Uma vez que, existem autores que estabelecem relação direta do ambiente escolar com a aprendizagem delineada nos currículos escolares (Sacristán, 2000) e, outros, como Soares Neto et al. (2013), que consideram o ambiente físico da escola inclinado ao estímulo para a aprendizagem, podendo diminuir a desigualdade entre as escolas e possibilitar melhores relações humanas. Todavia, Damazio e Silva (2008), já apresentam uma conceptualização, que se aproxima mais da realidade da Educação Física, pois mencionam a relação da infraestrutura escolar de espaços físicos e instalações com a prática do componente curricular. No campo internacional, amplia-se a definição e a relação do termo *infraestrutura escolar* com a *atividade física* o, que de certa maneira, abarca expressões como ambiente físico escolar, como salienta Fein et al. (2005, p. 182) citado por Fairclough et al. (2014, p. 53), "o ambiente físico escolar é definido como 'todos os espaços físicos da escola e equipamentos relacionados à atividade física'". Entretanto, Alves

e Xavier (2018, p. 711) apresentam um conceito polissêmico da expressão *infraestrutura escolar*, que de certa forma, nos ajuda a melhor compreender a dimensão e a importância deste complexo fenômeno educacional:

> O termo compreende a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

Com base na ferramenta de base de dados UNESCO Thesaurus (2019), o termo *infraestrutura escolar*, não possui definição, mas ao alterar o termo para 'Instalações Educacionais'[9], surgem duas referências: Instalações Educacionais e Instalações educativas. O primeiro termo, com maior abrangência, encontra-se na relação hierárquica de conceitos, pertencente ao grupo - 'Educação', que insere o item Instalações Educacionais - 1.70, que engloba 36 (trinta e seis) subgrupos, ou itens, como por exemplo: Salas de aula, Edifícios educacionais, Equipamentos educativos, Instalações educacionais, Edifícios escolares, Materiais de ensino, Mobiliário escolar, Brinquedos, Vídeo educativo, Tecnologia Educacional, Equipamentos de laboratório educacional, Laboratórios escolares, dentre outros. O segundo termo, '*Instalações educativas'*, com menor alcance, refere-se aos conceitos: Edifícios educacionais, Equipamentos educativos, Recursos educacionais, Playgrounds e Instalações recreativas. Mas, é justamente neste grupo, que se tem a maior contemplação e descoberta, especificamente, ao acessar o item: "*Playgrounds*[10]*"*, surgem 2 (dois) conceitos: um conceito amplo[11]: '*Instalações recreativas'* e, um denominado de conceitos relacionados[12], que engloba os seguintes elementos - Instalações educacionais, Espaços abertos, '*Educação Física'*, Jogar, Edifícios escolares e Instalações esportivas (UNESCO Thesaurus, 2019). Saber que a UNESCO Thesaurus, categoriza e insere a Educação Física no grupo de "Playgrounds", como pesquisador da área de ciências sociais, é de tamanha perplexidade e estarrecimento. Saber que um componente curricular de tamanha relevância social, é tão somente reduzido ao campo da *'diversão',* a *uma concepção* estritamente biológica das ciências naturais, de corpo e movimento. Sequer a concepção pedagógica é mencionada, quiçá, as ciências sociais e humanas. Reduz-se o valor da disciplina com extrema intensidade ao campo do lazer, da recreação e do recesso, esvaem-se os valores morais, culturais e políticos, prevalece tão só, a alienação, o comodismo, o ser acrítico e apolítico.

2.2 A CRÍTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS À EDUCAÇÃO COMO APARELHO IDEOLÓGICOS DO ESTADO[13]

O estado da arte e o marco teórico da presente investigação demonstraria incompletude, fragilidade e inconsistência teórico-científica senão buscasse referendar o objeto de estudo

9 Educational facilities (UNESCO Thesaurus, 2019).

10 Recreação, Recreio, Praça, Pausa, Recesso (UNESCO Thesaurus, 2019).

11 Broader concept – Recreational Facilities (UNESCO Thesaurus, 2019).

12 Related Concepts: Educational facilities, Open spaces, Physical education, Play, School buildings, Sports facilities – UNESCO Thesaurus (2019).

13 Vale ressaltar a diferenciação que Althusser (1980) apresenta entre Aparelhos ideológicos do Estado (AIE) e aparelhos repressivos do Estado. A principal diferença consiste entre o público e o privado e, entre violência e ideologia. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado «funciona pela violência», enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado *funcionam «pela ideologia»*"(p. 42). Pois, enquanto os Aparelhos

(majoritariamente o fenômeno educativo) através das Ciências sociais e do contributo de consagrados autores - Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Paulo Freire, entre outros - da Sociologia, Filosofia, Educação, dentre outros campos científicos. Sobretudo, no tocante a importância de se debater a estrutura social contemporânea e a interlocução que a mesma realiza com o fenômeno educativo. Ou seja, as estruturas sociais contemporâneas e o comportamento humano, de modo que possa estabelecer com tais autores uma relação dialógica com aqueles que estão na ponta das estruturas sociais (escolas, periferias, comunidades, instituições, etc.). Por conseguinte, tentar se apropriar da hermenêutica e, de fato do que é vivenciar o *chão da escola*, como partes dos espaços sociais (Althusser, 1980; Bourdieu & Passeron, 1992; Bourdieu, 2004; Durkheim, 2011; Freire, 1967, 1979, 1981, 1987; Gramsci, 2001).

As políticas educacionais se farão representar pelo aprofundamento investigativo nos aspectos legais da educação pública ao que tange às condições de trabalho relacionadas à infraestrutura escolar, ao financiamento da educação pública e, sobretudo, na hermenêutica da estrutura social. Assim, Althusser (1980, p. 25-26) fundamentado nas proposições de Marx[14], conceitua antagonicamente o termo *infraestrutura* e *superestrutura*,

> Dissémos (e esta tese apenas retomava as proposições célebres do materialismo histórico) que Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base económica («unidade» das forças produtivas e das relações de produção), e a *superestrutura*, que comporta em si mesma dois «<níveis» ou «instâncias»: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.).

Posteriormente à Althusser (1980), Freire (1981) também tece comentários acerca da estrutura social e da sua divisão, através da dialetização em níveis como o da *infraestrutura* e a *supraestrutura* e, fala mais, que como educadores, os professores devem evitar reproduzir práticas pedagógicas puramente técnicas e revestidas de neutralidade, pois ao fazê-los, podem estar a contribuir para a manutenção do status quo,

> Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supraestrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do "status quo" (Freire, 1981, p. 32).

repressivos do Estado unificados pertencem em sua integralidade ao domínio *público*. Não obstante, a maioria dos AIE (mesmo na dispersão aparente) antagonicamente pertencem ao domínio *privado.* Segundo Althusser (1980) pela teoria marxista constituem-se como Aparelhos do Estado (AE), o Governo, a Administração, o Exército, as Prisões, a Polícia e os Tribunais, etc. E, a estes o autor os denomina como Aparelhos Repressivos do Estado (funciona pelo viés da violência). Observando algumas realidades e fazendo algumas reservas, as seguintes instituições podem ser enquadradas como Aparelhos Ideológicos do Estado (funcionam através da ideologia): "O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio- -televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.)" (Althusser, 1980, p. 43-44).

14 Louis Althusser se debruça em duas de suas obras, *Pour Marx, de 1965 e Lire le Capital*, de 1975, ambas publicadas na França, para se aprofundar sobre a ideologia marxista e como a sua concepção de "«todo social»'" é antagônica a "«totalidade» hegeliana" (Althusser, 1980, p. 25).

Neste ínterim, quando Freire (1981) afirma que o educador é a personificação do trabalhador social e, não deve se omitir, com posturas neutras e puramente técnicas, Gramsci (2001) sinaliza que diante da necessidade de engajamento para a transformação social, os professores devem superar possíveis críticas às crises de consciência da sociedade civil à qual pertencem e, buscarem a consolidação de consciência social e de uma posição de vanguarda,

> [...] que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, e um outro problema, ligado a crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda" (Gramsci, 2001, p. 43).

Posto que já tendo sido definida a estrutura da sociedade (Althusser, 1980; Freire, 1981), é crucial que os indivíduos afastem a ingenuidade que muito os assolam, como se estivessem com uma venda nos olhos que os impossibilitassem de enxergar a realidade social. Todavia e, de forma determinante, Freire (1979, p. 23) sinaliza a importância de se desenvolver a capacidade de se *ad-mirar*[15], o funcionamento dos níveis da estrutura social, "Na ingenuidade, que é uma forma 'desarmada' de enfrentamento da realidade, apenas olhamos e, porque não ad-miramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado".

Convém salientar que a necessidade de se *a-dmirar* o que se está olhando, para se ver por dentro, como Freire (1979) sinaliza, é aprofundada por Bourdieu e Passeron (1992) na obra, *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Nesta obra literária, os autores defendem a tese de que a reprodução do sistema de ensino funciona como uma instituição eventualmente independente que possibilita a reprodução da cultura dominante e, por sua vez, esta reprodução cultural só fortalece como poder simbólico, a reprodução sucessiva das relações de força no âmago da sociedade (Bourdieu & Passeron, 1992). Parte desta tese de Bourdieu e Passeron, é defendida por Althusser (1980) no nível da estrutura social denominada por *infraestrutura* (base econômica), quando o autor chama a atenção para a o entrelaçamento da unidade de forças produtivas e das relações de produção.

A realidade social fática apontada anteriormente é sinalizada por Ferreira e Filho (2012), a partir de dados do Inaf-Indicador de Analfabetismo de 2009, e pelas evidências trazidas por Alves, Gouvêa e Viana (2012), ao afirmarem a forte correlação do nível socioeconômico das famílias com o desempenho infantil acadêmico.

A conclusão de Ferreira e Filho (2012) é que ao final do ensino fundamental, um em cada quatro brasileiros não sabem ler e nem escrever bem (isto equivale a dizer que 24% são analfabetos funcionais). Estes dados sobre o analfabetismo funcional apresentados, colocam em xeque a relação entre a educação e a cidadania estabelecida no texto constitucional, no artigo 205, "[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 2018, p. 160). Em conformidade, Alves, Gouvêa e Viana (2012) apresentam informações com dados educacionais e sociodemográficos de extrema relevância. Os autores estabelecem algumas correlações, como por exemplo entre o nível socioeconômico e o desempenho estudantil e, sinalizam que também há relação entre o *status* socioeconômico com a infraestrutura oferecida pelos municípios nas escolas.

No entanto, ressaltam Alves, Gouvêa e Viana (2012) que a produção científica não tem contribuído no trabalho desenvolvido nas escolas, tampouco na elaboração de políticas

[15] O autor nos explica que o verbo admirar, posto com hífen – ad-mirar – foi escrito desta maneira para chamar a atenção dos leitores quanto a relação do verbo mirar (olhar) e o verbo em espanhol - "ad-mirar," (Freire, 1979, p. 23).

educacionais que busquem superar a grandiosidade dos desequilíbrios sociais (Brasil, 2018) evidenciados na educação pública.

Por isso, é imperioso que se tenha clareza acerca da condição da cidadania como mecanismo norteador dos princípios educacionais, pois de acordo com Ferreira e Filho (2012) e, especialmente relativo a Freire (1979) no tocante a alfabetização e a conscientização, não há como fugir da realidade, há a necessidade de resolver o problema, "Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados" (Freire, 1979, p. 35). Partindo de prévia reflexão freiriana, levanta-se a seguinte questão – os marcos constitucionais estão a considerar qual cidadão? E, quando se olha para o Ensino Médio, o que se vê é o aumento vertiginoso e espantoso de institutos e cursos profissionalizantes e técnicos com foco exacerbado no mercado do trabalho, estes cada vez mais têm sido encarados como processo fim e, não como meio de formação para se chegar ao ensino superior (Ferreira & Filho, 2012). A consequência do aumento exacerbado de cursos técnicos e profissionalizantes que atendem à interesses imediatos do mercado de trabalho em detrimentos das escolas formativas, é rechaçado por Gramsci (2001, p. 49), simplesmente por acentuar e consolidar desigualdades sociais[16]e desequilíbrios educacionais, "o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas".

O que se clama aos homens e às mulheres investidos e armados de consciência crítica-social, é que possam se libertar e compreender tais situações vivenciadas na educação pública, em favor dos mais carentes e menos favorecidos. Sobretudo, os que estão nas periferias e nas camadas populares de maior vulnerabilidade social, onde coexistem as minorias, os pobres e todos os que são excluídos socialmente. Onde de fato os desequilíbrios sociais vêm sendo sentidos. Quanto à esta situação da ineficiência pública para com as camadas sociais mais vulneráveis, onde o Estado não tem conseguido chegar com serviços públicos de qualidade, como é o caso da educação, deixando toda uma população à margem de sua própria sorte, Durkheim (2011, p. 49) afirma que o ponto de partida dos homens se dá a partir do reconhecimento de uma realidade sociocultural concreta, pois estes não podem ser considerados,

> uma tabula rasa[17] sobre a qual poderá edificar o que quiser, mas sim de realidades existentes, as quais ele não pode nem criar, nem destruir, nem transformar a vontade. Ele só pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem.

Quanto à hermenêutica do mundo social imprescindível a todo homem (Durkheim, 2011) que busca contribuir para a transformação social e para a consolidação de direitos sociais[18], como também para que o princípio do interesse público seja respeitado. Quanto a isto, Gramsci (2001) afirma que o distanciamento da escola em defesa dos seus próprios interesses e dos

16 A Constituição da República Federativa do Brasil elenca como um dos objetivos fundamentais no "Art. 3º, III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais" (Brasil, 2018, p. 15).

17 Expressão oriunda do empirismo britânico difundida pelo filósofo John Locke (163-1704) que comparativamente afirma que ao nascer os homens detém as faculdade necessárias para obter o conhecimento. Este é adquirido ao longo da sua história como se fosse uma folha em branco a ser preenchida, a *tábula rasa*, que é resultante do acúmulo de conhecimentos e experiências.

18 Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, consideram-se direitos sociais aqueles estabelecidos constitucionalmente no texto do "Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 2018, p. 23).

objetivos educacionais com o contexto sociocultural da comunidade escolar, sobretudo, com a vida, tem acarretado sérias dificuldades para se estabelecer uma relação dialógica e uma interlocução com a sociedade,

> O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada a vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade (Gramsci, 2001, p. 45).

Pois, é preciso que as escolas busquem o estreitamento entre os objetivos educacionais com os reais interesses e motivações pessoais dos alunos. Para que estes possam exercer de fato um papel central, com maior protagonismo e participação ativa no processo educacional. Assim, a escola se faz democrática quanto à alteridade e permanência produtiva e profícua dos discentes.

Se aprofundando em uma outra temática, notadamente aquela que analisa a estrutura social, e como a atitude e o comportamento dos atores sociais frente aos desafios que a sociedade impõe, podem levar à consciência crítica. Desta maneira, aqui emerge a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1987), onde o autor explica a necessidade da radicalização em contraposição à sectarização, para que os homens possam adquirir consciência crítica em busca da transformação da realidade concreta,

> Na medida, porém, em que, sectariamente, assumam posições fechadas, "irracionais", rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro. E que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (Freire, 1987, p. 13).

Assim, pois a bem da verdade, quando se observam os dados educacionais referentes ao analfabetismo funcional e ao Ensino Médio apresentados por Ferreira e Filho (2012), partindo de uma análise realística da situação da educação pública no Brasil, a mesma parece encontrar-se em um horizonte longínquo ao que tange possíveis melhoras nos sistemas de ensino. Na medida que as perspectivas de melhoras no quadro educacional parecem distantes, é imperativo que se valorizem os professores. Pois, não há fórmulas mágicas e receitas prontas para a reversão de indicadores educacionais em declínio, senão através da educação e dos professores. Nesta perspectiva, Gramsci (2001) salienta que a escola e às ações pedagógicas de um corpo docente engajado e consciente, devem ser o cerne do processo educativo, além de reconhecer as diferenças entre sociedade e cultura dos professores e dos alunos. Tais diferenças não podem estar desvencilhadas do contexto sociocultural e devem buscar estabelecer uma relação dialógica com a sociedade e com a vida da comunidade escolar. Isto posto, assim se posiciona Gramsci (2001, p.44):

> Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é

> consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa.

Dos apontamentos realizados por Althusser (1980) baseados no materialismo histórico e dialético é possível estabelecer paralelos da estrutura social organizada em níveis, como a *infraestrutura* (base econômica) e a *superestrutura* (o direito, o Estado e a ideologia) com os aparelhos ideológicos do Estado, incluindo neste mote a educação. Sendo, especialmente a educação elevada ao posto de AIE escolar, inevitavelmente as instituições de ensino, escolas e os sistemas de ensino[19] como instituições públicas do Estado, acabam se tornando alvos estratégicos da manipulação de políticas educativas (Pedró & Puig, 1998) pelos dois níveis - infraestrutura e superestrutura (Althusser, 1980; Freire, 1981). Pois, governos e autoridades para além da motivação nos interesses políticos e nas disputas de poder, dos mais variados possíveis, essencialmente costumam ser movidos por grandes ambições econômicas. Não obstante, Gramsci (2001) eleva a posição social das escolas e da importância da ciência para o desenvolvimento tecnológico e industrial de qualquer nação que almeja ser sustentável e desenvolvida. Além de elevar o patamar das escolas, Gramsci (2001), as considera como verdadeiros centros de excelência, responsáveis pela formação de intelectuais de diferentes níveis. E, ainda ressalta que o grau de intelectualidade de um Estado pode ser mensurado pela existência de escolas especializadas, em quantidade, amplitude e formação acadêmica:

> Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada "a1ta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área'' escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado [...] (Gramsci, 2001, p. 19).

Logo, Alves, Gouvêa e Viana (2012) sinalizam que os fatores histórico-culturais, sociais (os autores denominam de background educacional e origem socioeconômica dos alunos) e as forças macroestruturais e políticas (sobretudo o Estado deve exercer a capacidade de provisão de oportunidades educacionais sob o manto de investimentos, regulações e estruturação dos sistemas educacionais) exercem forte influência sob a cidadania das pessoas e na possibilidade de ascensão social dos alunos.

Malgrado, para que não se perca o foco do que aqui se está discutido, que é a influência dos níveis da estrutura social - o da i*nfraestrutura* e a *superestrutura/supraestrutura* (Althusser, 1980; Freire, 1981) na educação escolarizada. Para que este propósito não se distancie, a presente investigação recorre a Durkheim (2011, p. 10), que salienta que: "a educação é algo eminentemente social". Neste sentido, reitera que a educação, assim como, a sociedade, possui múltiplas facetas, "Antes de tudo, em toda sociedade, há tantas educações específicas quanto meios sociais diferentes" (Durkheim, 2011, p. 10).

Por tal situação, Bourdieu e Passeron (1992) reforçam a necessidade de que os professores tenham cautela e responsabilidades com as suas ações pedagógicas, para que as mesmas não

19 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, assim definem os sistemas de educação: "Definindo-se tradicionalmente o 'sistema de educação' como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais' pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto ,é, a informação acumulada) [...]" (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 25).

estejam pautadas por procedimentos impositivos, representativos da violência simbólica. Uma vez que a presente investigação balizada pelos apontamentos de Bourdieu e Passeron (1992), Durkheim (2011) e Freire (1981), Althusser (1980) recapitula e nos ajuda a compreender a importância, a força e a representação dos sistemas de ensino públicos e privados serem considerados *Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)*. Estes sistemas de ensino são responsáveis pela propagação do conhecimento, cultura, pela formação humana cidadã, social e política. Embora a escola seja considerada um AIE, Althusser (1980, p. 42) sinaliza que pouco importa o seu domínio: público ou privado, visto que a mesma se apresenta como um instituição do Estado,

> Podemos dizer a mesma coisa partindo agora dos nossos Aparelhos Ideológicos de Estado. Pouco importa que as instituições que os realizam sejam «públicas» ou «privadas». O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente «funcionar» como Aparelhos Ideológicos de Estado. Uma análise um pouco mais profunda de qualquer dos AIE seria suficiente para provar o que acabámos de dizer.

A educação quando passa a ser vivenciada e conduzida por ações pedagógicas delineadas por arbitrariedades, autoritarismos e totalitarismos, acaba por reproduzir um sistema de ensino propagador da cultura dominante, hegemônica e elitista, que reforça a reprodução cultural do poder simbólico (Bourdieu & Passeron, 1992) e o poder dos opressores (Freire, 1987). E, além do mais, segundo Nomeriano e Silva (2019) e Flach e Boutin (2019) os ditames e preceitos que têm sido vivenciados no Brasil, desde o governo interino do ex-presidente Michel Temer (2016-2018) e contemporaneamente através do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), representam tempos sombrios, característicos de movimentos neoconservadores com políticas neoliberais de forte ajuste fiscal, com propostas de reformas estatais propagadas como a solução para o restabelecimento da taxa de lucro em queda. Medidas como estas, têm sido lançadas pelo atual governo como pretexto para a alavancagem do desenvolvimento social e econômico da nação, como um ilusório remédio para às mazelas sociais do país. Em suma, estas medidas econômicas vêm sendo implementadas largamente, ignorando as desigualdades educacionais e os desequilíbrios sociais.

Adentrando o campo educativo e pedagógico, Bourdieu e Passeron (1992, p. 20, grifo dos autores) apontam que a educação de características totalitárias e arbitrárias caracterizariam por essência, a violência simbólica e, acrescentam: "Toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma *violência simbólica*[20] enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". E, dizem mais, complementando que isto pode se agravar, quando a ação pedagógica educacional se baseia em mecanismos de imposição e inculcação, "[...] *isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)* (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 21, grifo do autor).

A educação escolarizada pretendida e defendida aqui, na presente investigação, é a que possibilita aos desfavorecidos, aos excluídos (etnias, raça, religião, sexo e gênero, classe social e deficientes) às minorias, aos pobres e aos mais carentes e marginalizados socialmente, se libertarem das amarras da classe dominante e dos opressores, para que não sejam mais

[20] Quanto a expressão e o significado de violência simbólica, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, assim a definem: " Compreende-se que o termo de *violência simbólica*, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, [...]. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima" (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 13).

dominados e oprimidos. Para a reversão deste quadro de patologia social caracterizado pela exploração, Freire (1987, p. 16-17) alerta que esta liberdade só pode ser conquistada da seguinte forma, "e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores". Sendo a ação e a reflexão sobre a ação, um processo dialógico e crítico do ser social, Durkheim (2011, p. 90) assinala que, "a reflexão é, por excelência, a força antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários". E, para que haja o entrelaçamento dos progressos necessários (Durkheim, 2011) e a tarefa humanística e histórica dos oprimidos (Freire, 1987), Gramsci (2001) assinala que a civilização dos países remonta a imperiosa necessidade de valorização da ciência e, isto se reflete na educação de uma nação, com escolas equipadas e preparadas que possam formar intelectuais da mais alta monta e cultura.

> O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. Também neste campo a quantidade não pode ser destacada da qualidade (Gramsci, 2001, p. 19).

A valorização à educação concebida por Gramsci (2001), como mecanismo potencializador da civilização de um país, segundo Flach e Boutin (2019) não foram concebidas no Brasil, no ano de 2016, quando houve a ocupação de escolas públicas por estudantes do ensino médio, em 22 dos 26 estados brasileiros. Pode-se dizer que uma das principais causas pelo descontentamento de entidades representativas da sociedade civil foi devido às mudanças drásticas e radicais que alteravam naquele momento, políticas educacionais já estabelecidas, como foi o que veio a suceder com a implementação da Reforma do Ensino Médio.

De acordo com Nomeriano e Silva (2019), no ano de 2016, o Brasil assiste a então presidenta Dilma Rousseff (PT) ser destituída do poder após sofrer com um processo de impeachment, resultante de um golpe parlamentar. O seu vice, Michel Temer (MDB), assume um governo interino (2016-2018), dando início a uma de séria de medidas impopulares, autoritárias, ultraconservadoras e reacionárias, muitas delas, constituíam um ataque direto a educação pública. Por conseguinte, a assunção ao poder de Michel Temer. promoveu a Reforma do Ensino Médio, nomeadamente difundida pela Medida Provisória-MP nº 746/2016, posteriormente, tornando-se a Lei nº 13.415/17 (Nomeriano & Silva, 2019).

Os mecanismos políticos então utilizados pelo Governo Federal, serviriam como combustível e oportunidade para que os estudantes questionassem a qualidade da educação pública, as condições de *infraestrutura das escolas* e a necessidade de ampliação de investimentos em educação. Ou seja, abriu-se um amplo debate nacional no campo político e educativo sobre a educação pública no país e, como diria Bourdieu (2004, p. 26), a ocupação das escolas representou para os estudantes a vivência de um espaço social fruto de "[...] produto de lutas históricas*"*. Mas, para além das lutas travadas no campo democrático e dentro do espaço social (as escolas), as ações estudantis reivindicavam pela educação pública como um todo, sobretudo, por melhorias na infraestrutura das escolas. As manifestações e os protestos questionavam o sucateamento e a precarização da educação pública brasileira (Flach & Boutin, 2019). Por seu turno, algumas das medidas e das ações governamentais impopulares adotadas, foram desencadeadoras das ocupações das escolas públicas, dentre elas destacam-se:

> Essas ocupações das escolas públicas colocaram em destaque a oposição dos jovens em relação às medidas governamentais para a educação e contribuíram para o

> aprofundamento do debate sobre a precarização do ensino, a estrutura deficitária das escolas públicas brasileiras e a arbitrariedade das decisões políticas (Flach & Boutin, 2019, p. 197).

O retrato deste quadro social caótico tem sido agravado no Brasil por meio de pacotes econômicos e de congelamentos de investimentos em áreas sociais (Nomeriano & Silva, 2019; Flach & Boutin, 2019), que buscam somente auferir lucros e aumentar o capital financeiro de uma minoria, que detém o poder. Na opinião de Nomeriano & Silva (2019, p. 43), as consequências de tais políticas neoliberais são oriundas "de políticas de austeridade, que acabam por resultar em um retrocesso histórico para a classe trabalhadora".

Embora com a constatação de opressão à classe trabalhadora por imposição de ações governamentais com forte pendor de políticas de austeridades e neoliberais, que representam medidas totalitárias e que atacam direitos sociais, Freire (1987, p. 17) destaca que lutar por direitos socias e sair da lama da opressão são movimentos balizados por ações pautadas pelo espírito de humanidade, "e esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos".

Entretanto governos recentes no Brasil, promovidos por um forte movimento neoconservador, têm adotado medidas polêmicas que atacam diretamente a ciência, a pesquisa e o desenvolvimento de qualquer nação, pois de acordo com Flach e Boutin (2019) tais propostas congelam por 20 anos os investimentos em educação e saúde (a Proposta de Emenda Constitucional-PEC nº 241/2016 e PEC nº 55/2016, que veio a se tornar a Emenda Constitucional-EC nº 95/2016), trazendo à tona o clamor social da população pelo ataque a direitos sociais duramente conquistados, "as insatisfações geradas pelas medidas contribuíram para uma série de manifestações em prol da manutenção dos direitos sociais historicamente conquistados" (Flach & Boutin, 2019, p. 197). Na mesma linha, Nomeriano & Silva (2019, p. 43) como mais-valia a discussão, questionam os interesses do capital econômico e o prejuízo que a ambição financeira acarreta para o bem-estar social da classe trabalhadora, "essas políticas, que vêm seguidas de pacotes de reformas estatais, afetam drasticamente a classe trabalhadora, tendo por finalidade o fortalecimento do capital financeiro e a redução dos impactos causados pela redução da taxa de lucro".

Nesta perspectiva, os professores enquanto trabalhadores sociais da educação têm lutado pela ruptura da degradação vivenciada em muitos sistemas públicos de ensino, sobretudo, referente na infraestrutura das escolas brasileiras relacionadas às condições de trabalho existentes (Sátyro & Soares, 2007). Condições estas defendidas por Gramsci (2001) como imprescindíveis ao exercício de qualquer função profissional. De modo que Freire (1981, p. 32), faz o convite para a reivindicação por mudanças, "o papel do trabalhador se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social".

As assertivas anteriores de Freire (1981) são complementadas através da narrativa de Althusser (1980,) quando destaca a força produtiva e as relações de produção como uma engrenagem da estrutura social caracterizada pela *infraestrutura* ou base econômica. Neste sentido, Gramsci (2001) refere que o exercício profissional seja ele qual for, não pode ser reduzido tão somente pela especificidade do trabalho desempenhado, pelas condições de trabalho ou pelas relações sociais, ao passo que estas devem ser levadas em consideração através de uma perspectiva de análise integrativa, "na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este

trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico" (Gramsci, 2001, p. 18).

Sendo os sistemas públicos de ensino e as escolas, instituições pertencentes ao aparelho ideológico do Estado (AIE), como afirma Althusser (1980), os espaços sociais em muitas realidades tendem a ser vítimas do descaso e do abandono da ineficiência pública e acometidos segundo Sátyro e Soares (2007), por uma série de precariedades e ausências de políticas públicas educacionais no tocante a infraestrutura básica das escolas brasileiras, como água potável, eletricidade, rede de tratamento de esgoto, banheiros, materiais didáticos-pedagógicos, entre outros. Com efeito, tendo a *consciência crítica* (Freire, 1979; 1981) e a concepção de que as escolas representam um espaço social de *lutas históricas* (Bourdieu, 2004), é inaceitável permitir que precariedades nas infraestruturas básicas escolares e a ausência de insumos, comprometam o funcionamento dos sistemas de ensino. Desta forma, o comodismo e a conformidade não são opções, é preciso, como Bourdieu (2004, p. 26) menciona, comprometimento, reivindicação por melhoras e lutar para que a inobservância a preceitos constitucionais não venham a afetar os espaços e os direitos sociais já estabelecidos e conquistados historicamente, "o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço)".

Uma vez que os homens tenham adquirido a hermenêutica crítica das estruturas sociais (a força política e econômica) e a leitura de mundo social, possam assim buscar a emancipação, a participação ativa e democrática da vida em sociedade. Não obstante, Freire (1987) alerta para que o antagonismo e as ambiguidades entre a liberdade e o status quo, não inviabilize e anule à consciência crítica. Pois, esta deve insistentemente ser provocada e as inquietações e dúvidas estimuladas para que aqueles que são oprimidos, tornem a lutar em nome da verdadeira liberdade, "as suas dúvidas e inquietações emprestam um ar de profunda seriedade. Seriedade de quem fosse o zelador da liberdade. Liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isto, se a conscientização põe em discussão este *status quo* ameaça, então, a liberdade (Freire, 1987, p. 13).

No tocante às frutíferas reflexões freirianas acerca da confusão epistemológica de ter de exercer a liberdade humana ou se seria esta, uma reprodução e acomodação ao status quo, quanto a isto, Bourdieu (2004) acompanhado por Freire (1987), discorre acerca da importância da sociologia atuar como uma área libertadora, que expressa a liberdade em sua plenitude, preconizando que a mesma deva ser conquistada, concreta, real e coletivamente, "assim, paradoxalmente, a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva" (Bourdieu, 2004, p. 28).

Na esteira do que Freire (1987) menciona anteriormente a respeito da incorporação do termo *zelador da liberdade*, Ferreira e Castellani Filho (2012) estudaram a associação entre a educação e a cidadania , cogitando a hipótese da Educação Física enquanto disciplina curricular obrigatória ter condições de promover o desenvolvimento do aluno-cidadão. Nesta perspectiva, foram utilizadas as proposições teóricas de cidadania de Miguel Arroyo, o referencial teórico de cidadania de Marshall[21] de 1963, distribuído em três âmbitos: o dos direitos civis, o dos direitos políticos (é o poder de exercitar o poder político) e os direitos sociais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21 Ferreira e Castellani Filho (2012) explicam que os três âmbitos do referencial teórico de cidadania concebido por Marshall, podem ser assim, entendidos: os direitos civis (liberdades individuais), os direitos políticos (é você ter o direito de exercitar o poder político) e os direitos sociais (revela-se através do direito mínimo de bem-estar econômico e a segurança de poder participar de tudo aquilo referente à herança social).

O referencial teórico de cidadania de Pedro Demo, com um viés mais individualizado, também foi utilizado na pesquisa de Ferreira e Filho (2012), sendo assim distribuído: a cidadania tutelada, a cidadania assistida e a cidadania emancipada. A primeira, a cidadania tutelada, reproduz os ditames históricos elitistas da classe dominante no poder. A segunda, reforça e "atua na reprodução da pobreza política e da desigualdade de oportunidades" (Ferreira e Castellani Filho, 2012, p. 142). E, por fim, a *cidadania emancipada*, também defendida por Paulo Freire, através da educação libertadora, corresponde ao que seria a constituição do indivíduo com consciência crítica que a partir daí consegue realizar a leitura do mundo ao seu redor e do mundo social.

Deste modo, os homens e as mulheres que não conseguem realizar a transcendência dos tipos de cidadanias anteriormente mencionadas para o patamar da *cidadania emancipada*, são considerados segundo Ferreira e Filho (2012) como seres ingênuos, alienados, explorados e oprimidos. Estes indivíduos na opinião de Althusser (1980), estão a viver à margem das estruturas sociais e dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE). Estes poderiam facilmente serem considerados indivíduos zumbis que vivem à margem e ficam a vagar pela sociedade sem saber o seu verdadeiro papel dentro do organismo social: "[...] aquele que não atinge tal cidadania acaba por ser excluído da sociedade sem se aperceber disso, aceita a injustiça sem reagir e permanece massa de manobra, como se ser manipulado pela elite fosse apenas condição histórica, e não o embate constante de forças" (Ferreira & Castellani Filho, 2012, p. 141).Visto que, Freire (1979) explica sobre a importância de se fazer uma leitura crítica do mundo social e de buscar o enfrentamento da realidade. Pois, ao fazê-lo, confronta e explica a diferença entre *olhar* e *a-dmirar* "Para o ponto de vista crítico, que aqui defendemos, o ato de olhar implica noutro: o de ad-mirar. Admiramos, e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e daí de dentro aquilo que nos faz ver" (Freire, 1979, p. 23).

Saber exercer o seu papel social e reconhecer a posição social que ocupa dentro das estruturas sociais é de vital relevância, pois é sinônimo de criticidade, autonomia e pertencimento ao "todo social" (Althusser, 1980, p. 25). Mas, para além desta situação, Bourdieu (2004, p. 40) reitera o valor da sociologia como instrumento potencializador de autonomia e campo científico de vigilância pessoal, "a sociologia confere uma extraordinária autonomia, sobretudo quando não é utilizada como uma arma contra os outros ou como instrumento de defesa, mas como uma arma contra si mesmo, como instrumento de vigilância". Contudo, é importante que se revele que o caráter identitário da liberdade, da autonomia e da intelectualidade são princípios que denotam criticidade necessárias contra os dominantes, sobretudo no campo político, "[...] o papel, conquistado e definido contra os dominantes, de pensador livre e crítico, de intelectual que usa seu capital específico, conquistado por meio da autonomia e garantido pela própria autonomia do campo, para intervir no terreno da política [...]" (Bourdieu, 2004, p. 175).

No entanto, na investigação de Ferreira e Filho (2012) nos parece que a consistência teórica almejada no tocante a hermenêutica e ao entrelaçamento entre educação e cidadania só foi definitivamente estabelecida a partir do aprofundamento e argumentos defendidos por Arroyo. Pois, existe ainda uma árdua batalha a travar contra a classe dominante na sociedade e, uma urgente necessidade de se desfazer o que está posto de forma indevida. Porquanto, que todos possam entender que os principais responsáveis pelos desequilíbrios sociais e desigualdades educacionais vivenciadas no Brasil e, que a aquisição ou não da cidadania, estão intimamente relacionadas aos aspectos econômicos e políticos e não como muitos, que equivocadamente continuam a achar, com os aspectos pedagógicos. E, logicamente que o reflexo de tal situação trazem enormes prejuízos à cidadania, "[...] mais do que isso, explicitar para os profissionais da educação e as camadas populares, os verdadeiros determinantes sociais e econômicos para a

exclusão da cidadania" (p. 144). É preciso que se rompa com a barreira da ignorância e miséria intelectual, que muitos brasileiros foram e vem sendo lançados a sua própria sorte ao longo de gerações, causados por um sistema educacional deficitário e sucateado.

Dado que Ferreira e Filho (2012, p. 145) descrevem a confusão epistemológica da razão pela qual muitos continuarem a se posicionar de forma equivocada, atribuindo e intitulando a educação como fator condicionante e, não a política e a economia como os principais responsáveis pelos desequilíbrios sociais, propagando o *status quo* para que não se rompam as barreiras da exclusão, "acreditamos que este sonho da transformação através da razão, do conhecimento, se mantém firme nos depoimentos e manifestos de muitos, desde acadêmicos até pais, professores, governantes. Constitui, enfim, uma lógica ainda dominante na sociedade".

2.3 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA IMPORTÂNCIA

Começa-se o presente subcapítulo essencialmente apresentando uma fundamentação teórica considerada cerne na presente investigação, recordando que o sustentáculo da educação pública e por consequência dos objetivos da Educação Física estão balizados, sobretudo, pela Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quando invocam os *padrões mínimos de qualidade* (Brasil, 1996, 2018). Assim, a Constituição estabelece o seguinte texto, respectivamente, nos artigos 206 e 211:

> Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII- garantia de padrão de qualidade. […] Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. §1º A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Neste sentido, Schneider e Gouveia (2011) mencionam que a melhoria das condições materiais e estruturais (CME) das escolas públicas devem ocorrer em proporções adequadas através da criação e execução de políticas educacionais. Relembram as autoras que, além de ser considerado um princípio constitucional - a garantia de *padrões mínimos de qualidade* é erigida e retomada no artigo 4º, da LDB/9394/96 ao evocar o dever do Estado para com a educação pública (Schneider & Gouveia, 2011). Assim, estabelece a LDB: "Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] XI- padrões mínimos de qualidade de ensino [...]". (Brasil, 1996).

Nesta perspectiva, a finalidade das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental deve ser o ponto de partida para a elaboração de qualquer política pública educacional que queira estabelecer planos e princípios educativos coerentes aos desafios que são impostos à educação pública pela sociedade. A partir de uma perspectiva sociológica, Durkheim (2011) relaciona o papel da Sociologia aos valores caros à sociedade e inerentes ao fenômeno educativo, incluindo neste rol, a educação física: "a educação fisica, moral e intelectual que uma sociedade oferece em um momento de sua história é manifestamente da competência da Sociologia" (p. 18). Assim, fica patente que o significado atribuído a educação do corpo e da alma por Durkheim à sociedade, possui a Sociologia como gênese e área que deve coordenar as ações pedagógicas seja da educação intelectual ou da educação física.

A Educação Física escolar atualmente no seu trato pedagógico detém na prática, o aspecto inerentemente biológico, que incorpora e tematiza nos currículos escolares os aspectos

históricos, culturais, éticos, políticos e sociais dos elementos da cultura corporal. Tais aspectos da formação humana passaram a ser tematizados nas aulas como conteúdos de ensino a partir do contributo no Brasil, das tendências pedagógicas críticas[22] da área (Betti, 1999; Betti, Ferraz & Dantas, 2011; Bracht, 1997; Bracht & Almeida, 2003; Soares et al., 1992).

Posto que os aspectos inerentes a formação, ao desenvolvimento e ao comportamento humano nas aulas de Educação Física foram explicitados por Daolio (2007), como orienta o formato em espiral apresentado, na figura 1.

Figura 1 – Concepção sintética do ser humano em espiral – Daolio (2007)



Fonte: Daolio (2007).

Ressalta-se que foi justamente através das tendências pedagógicas da Educação Física escolar brasileira consideradas como *críticas*, sobretudo, por meio de autores como Elenor Kunz; Valter Bracht e Mauro Betti, que o ser humano passou a ser considerado em sua integralidade, rompendo com a tradição biológica, incorporando outras dimensões humanas para a discussão da área, como a psicológica e a social. Contudo, ainda presas a um racionalismo e objetivismo oriundos de proposições positivistas das ciências. Salienta Daolio (2007), que somente a partir da década de 1990, com contribuição das tendências pedagógicas críticas e de autores progressistas, que se conseguiu romper com o cientificismo das proposições que rondavam à Educação Física, passando assim, a integrar e a considerar o dinamismo e o simbolismo da relação entre *cultura* e ser humano. Desta maneira, Daolio (2007) critica o modelo de *concepção estratigráfica* de Geertz, a respeito de camadas humanas consideradas estanques e incomunicáveis. Destarte, propõe a *concepção sintética* para a Educação Física brasileira, através de aspectos humanos em formato espiralado, de modo que o *ser motor* é a base e o ser cultural, o topo, precedido pelos aspectos psicológico e social.

Sendo a Educação Física escolar, reconhecidamente consagrada por instrumentos legais, como a LDB, no Art. 26, que a considera como disciplina curricular obrigatória da Educação Básica (Brasil, 1996); como também, pelas DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos, que a insere no rol das disciplinas nomeadas como *áreas de conhecimento*, pertencente ao grupo de *Linguagens* e, conforme o Art. 15, é componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental (Ministério da Educação [MEC], 2010). E, a própria BNCC[23], já homologada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, prevista na Constituição de 1988 (Brasil, 2018), na própria LDB de 1996 (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação-PNE de 2014 (Brasil,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[22] A Educação Física escolar brasileira apresenta como tendências pedagógica críticas, a abordagem crítica-superadora (Soares et al., 1992), a abordagem crítico-emancipatória (Kunz, 2004) e a concepção de aulas abertas do professor alemão Reiner Hildebrandt-Stramann, com a obra *Concepções abertas no ensino da Educação Física* (Hildebrandt-Stramann, 2011).

[23] Verifica-se a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e as metas de políticas educacionais de suma importância no Brasil, como o Plano Nacional de Educação – PNE.

2014), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010).

Considerando o robusto arcabouço teórico que reforça o amparo legal da Educação Física, a BNCC assegura e a reconhece como componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social (Ministério da Educação [MEC], 2017). Uma das finalidades da Educação Física destacadas pela BNCC sinaliza que todas as práticas corporais, nomeadamente as seguintes unidades temáticas: **Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas, Ginásticas, Esportes e Práticas corporais de Aventura –** podem se tornar objeto de conhecimento e da prática pedagógica a ser desenvolvido em todas as modalidades de ensino da Educação Básica (Ministério da Educação [MEC], 2017, p. 219, grifo do autor). Ressalta a BNCC que tais unidades temáticas no anos finais do Ensino Fundamental se encontram estruturadas em dois blocos: 6º e 7º anos; 8º e 9º anos – com o intuito de possibilitar a flexibilização e propostas curriculares, com a adequação das realidades socioculturais das escolas, em consonância com as habilidades da Educação Física.

Em relação à esfera administrativa federal, a BNCC, sobretudo busca implementar uma nova política de centralização curricular à nível nacional, onde estados e municípios devem se adequar às novas orientações curriculares. De modo que para a Educação Física no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), são eleitas pela BNCC o cumprimento de dez competências específicas a serem desenvolvidas com os alunos, enfatizando a incorporação dos elementos da cultura corporal[24] (Soares et al., 1992) de movimento por meio da ação e reflexão crítica das categorias de conteúdo[25]. Portanto, o Ministério da Educação [MEC], 2017, p. 223, grifo do autor) apresenta de forma elucidativa e sintética, três competências na BNCC, que unificadas constituem com clarividência algumas das principais finalidades da Educação Física a serem desenvolvidas com os alunos acerca da aquisição de competências específicas:

> **8**. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. **9.** Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. **10.** Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Em relação a esfera administrativa municipal, a Matriz Curricular de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), produzida durante os períodos de Formação Continuada, no Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação-CEPEDE, em regime de colaboração com os professores da rede pública de ensino, no ano de 2015. A Matriz Curricular está organizada a partir dos eixos temáticos (conteúdos de ensino), das competências/habilidades, estratégias e a abordagem superficial sobre a avaliação.

Os procedimentos pedagógicos a serem adotados com os alunos a partir da Matriz curricular estão distribuídos entre os quatro anos de escolaridade (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e devem ser desenvolvidos durante os três trimestres dos correntes anos letivos. Assim, os eixos temáticos – Jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Temas Transversais – são conteúdos comuns a todos os anos de escolaridades, variando apenas a abordagem didático-metodológica

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

24 Conforme o Coletivo de Autores a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultural corporal". (Soares et al., 1992, p. 33).

25 Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes) (Ministério da Educação [MEC], 1998, p. 19).

e o aumento do grau de complexidade relacionados aos objetos de conhecimento da cultura corporal de movimento. Por sua vez, estes possuem estreita relação com a apreensão dos alunos e se relacionam às suas faixas etárias, sendo representativos dos estágios de desenvolvimento humano em que estes se encontram, seja no âmbito cognitivo, motor, social, afetivo ou cultural (Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015).

Como forma de apresentar as finalidades educacionais que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Armação dos Búzios-RJ, entende como o currículo básico da disciplina de Educação Física, a ser trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), será apresentado de maneira didática a estrutura curricular tão somente do 9º ano de escolaridade. Esta etapa de ensino foi eleita porque possui o grupo de atores sociais participantes da pesquisa, "os alunos". Em relação à estrutura curricular o eixo temático Esporte,[26] se encontra no cerne do processo educacional da disciplina Educação Física escolar, sendo tradicionalmente considerado como o conteúdo de ensino de maior difusão na área.

Desta forma, com o intuito que se possa perceber de maneira homogênea e linear a estrutura curricular do que tem sido preconizado como de relevância social à aprendizagem e ensino dos alunos, isto é, a prática pedagógica docente, apresenta-se os seguintes apontamentos acerca da estrutura curricular do 9º ano de escolaridade referente ao conteúdo esporte.

> 9º ano (Esporte): 1º Trimestre - Competências (Desenvolver o conhecimento das habilidades desportivas; Conhecer os esportes tradicionais, suas origens e regras básicas; Desenvolver o conhecimento do esporte da escola e sua diferença do esporte na escola); Estratégias (Realizar atividades práticas dos esportes tradicionais); 2º Trimestre: Competências (Desenvolver o espírito de jogo limpo através da prática desportiva); Estratégias (Utilizar um esporte que priorize o trabalho pedagógico do jogo limpo, sem a necessidade da figura do arbitro); 3º Trimestre: Competências (Conhecer as capacidades motoras necessária para a prática dos esportes de areia; Estratégias (Realizar jogos pré-desportivos dos esportes de areia) (Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015).

Observando parcialmente a Matriz Curricular de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) e, analisando o conteúdo de ensino Esporte, tomando às devidas precauções para não o colocar em um degrau de maior importância pedagógica frente aos demais conteúdos de ensino. É importante que se diga que todos os conteúdos de ensino e, não somente o esporte, representam importante acervo cultural e histórico da humanidade quanto à riqueza dos elementos da cultura corporal de movimento, que foram sendo aprimorados ao longo das gerações pela necessidade de aperfeiçoamento frente a adequação da cultura local e regional de quem os prática. Portanto, se observa que nos três trimestres, as estratégias utilizadas para o alcance dos resultados pedagógicos basicamente utilizam o ato motor por meio do conteúdo procedimental de ensino, ligado "ao fazer, a prática", ao ato esportivo na sua essência.

Sendo que para a concretização das finalidades inerentes à prática pedagógica do componente curricular Educação Física, tornam-se necessárias à implementação de políticas públicas educacionais que venham a subsidiar às escolas, as fornecendo ambientes e espaços de aprendizagem condizentes ao ofício da disciplina e a realidade sociocultural vivenciada nas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[26] O Inquérito Mundial à Educação Física Escolar - Relatório Final 2013 destaca que em relação aos conteúdo da área de Educação Física algumas práticas corporais de maior prevalência tem despontado e sido incorporadas nos programas nas escolas primárias e secundárias, como "atividades esportivas competitivas como Jogos (equipe e individual) e atletismo" (UNESCO, 2014, p. 8).

diferentes escolas públicas municipais lócus da presente investigação. Segundo dados oficiais obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2017, as escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), não possuem áreas, espaços ou ambientes de aprendizagem condizentes às peculiaridades que emanam da disciplina de Educação Física, como por exemplo pavilhões desportivos ou quadras polidesportivas (Fundação Lemann & Merrit, 2019).

Sendo uma das principais características da Educação Física escolar, a de ser considerada uma disciplina curricular que consegue estabelecer um processo permanente de comunicação dos sujeitos participantes nas práticas corporais com o espaço social democrático. Espaços públicos escolares onde estão inseridos em um processo permanente de construção e aprendizagem, na busca pela superação de limites, novos desafios, determinação e persistência frente aos problemas impostos pela disciplina e aqueles prolemas de maior complexidade, oriundos de precariedades percebidas nos sistemas educacionais. Para explicar o envolvimento dos sujeitos com o espaço social e o sentido e significado que os mesmos atribuem, Bourdieu (2004, p. 160), enfatiza que "o espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida".

A intenção aqui ao perceber a forte presença no currículo escolar de Educação Física do conteúdo de ensino *esporte*, é para que inegavelmente possa ser reconhecida a relevância deste elemento da cultura corporal. E, como o mesmo vem ao longo das gerações se recriando e se moldando as diferentes culturas humanas. No entanto, é premente reconhecer e ter a devida cautela no uso de princípios didáticos- metodológicos adotados pelos professores, para que assim, sejam evitados equívocos procedimentais (ligados ao fazer), como a especialização esportiva escolar precoce, a competição exacerbada, a seleção de alunos por níveis de aptidão física esportiva e pelo princípio da concorrência. A utilização de tais fatores tende a distanciar os alunos de competências pessoais e sociais inversamente proporcionais ao que se preconiza da real função do esporte curricular escolar vivenciado nas aulas de Educação Física.

A alocação das matérias com maior frequência na Pesquisa Mundial I no currículo de Educação Física Escolar, segundo Hardman (2008) se referem aquelas com grande ênfase no discurso do esporte, desenvolvido em escolas primárias e secundárias, com desdobramentos em jogos (individual e coletivo), ginástica e atletismo, mas também na saúde como objeto prioritário e dominante na Educação Física (Sobral, 2016). O conjunto destas três atividades segundo, Hardman (2008) são responsáveis por 77% e 79% do currículo em Educação Física, respectivamente em escolas primárias e escolas secundárias. A justaposição entre Educação Física e o Esporte é uma relação conflituosa e, definitivamente se encontra na encruzilhada entre as políticas públicas, ora atendendo a interesses educacionais e, ora atendendo interesses desportivos, como tentou enfatizar Bracht e Almeida (2003, p. 88): "Estas tensões refletem-se também no âmbito das políticas públicas. Historicamente, a educação física vai ser objeto de atenção e intervenção tanto de políticas públicas educacionais quanto esportivas". Esta encruzilhada caracteriza o que Althusser (1980) denomina como AIE escolar. Aqui, a Educação Física escolar é dominada e oprimida, sendo utilizada politicamente como massa de manobra, atendendo a múltiplos interesses educacionais, desportivos e de lazer.

O professor Ken Hardman, da Universidade de Worcester, no Reino Unido, realizou um projeto patrocinado pela UNESCO em parceria com a Associação de Educação Física dos Condados do Noroeste do Norte (NWCPEA[27]), que apresentou como premissa a aplicação de um questionário correspondente a Terceira Pesquisa Mundial de Educação Física. O objetivo

[27] Sigla inglesa que representa a North Western Countries Physical Education Association (NWCPEA).

foi desenvolver indicadores de referência em Educação Física Escolar de Qualidade (QFE) e verificar a qualidade do status dos professores de Educação Física (UNESCO, 2014).

De acordo com a Terceira Pesquisa Mundial de Educação Física Escolar realizada em 2013, contando com a participação das Comissões Nacionais dos Estados-Membros da UNESCO e dos sujeitos envolvidos com a Educação Física e desporto escolar. Os dados correspondem ao envolvimento de 232 países (África - 43, Ásia - 23, Europa - 57, América Latina - 23, Oriente Médio - 14, América do Norte - 61 e Oceania - 11). Em relação às principais conclusões, aquelas relacionadas ao currículo de Educação Física, sendo que o estudo aponta que mudanças se fizeram necessárias em muitos países e continentes, tais mudanças decorreram por conta das reformas educacionais que desencadearam uma resposta da sociedade quanto ao conceito de bem-estar saudável relacionado à questão da busca por um estilo de vida ativo frente a uma crescente epidemia de obesidade que assola a juventude, (UNESCO, 2014).

Sublinha-se que, algumas mudanças de perspectivas realizadas em instituições de ensino, escolas e associações envolvendo o currículo de Educação Física e Educação em Saúde, tem estado em evidência, sendo apontados pela Pesquisa Mundial III como medidas para a reversão do status inferior, para um patamar de relevância e qualidade no currículo de Educação Física.

> Os vínculos entre educação física e educação em saúde e com o desenvolvimento pessoal e social estão ocorrendo em alguns países. Não é incomum que objetivos curriculares, e, especialmente, mas não exclusivamente, em países de maior renda, são aqueles que abraçam os resultados cognitivos (conhecimento/saber), psicomotora (habilidades/fazer) e afetivos (atitudes/valores) associados a uma filosofia ativa e um estilo de vida saudável conectado com a alfabetização física[28] e a noção da pessoa fisicamente educada. Outra característica das mudanças ocorrendo é a crescente atenção dedicada aos conceitos e programas de educação física de qualidade (UNESCO, 2014, p. 8).

Em estudo desenvolvido na Universidade de Hedmark de Ciências Aplicadas, na Noruega, no condado de Hedmark, na cidade de Elverum, Hagen (2015), realizou em sua pesquisa de mestrado denominada de: *Hva er formålet med kroppsøvingsfaget?*, que traduzido para o inglês significa *What is the purpose of physical education?*, e, em sua estrita tradução para o português significa *Qual o propósito da Educação Física*?, o autor buscou explicar a prevalência de fenômenos relacionados à legitimidade e a percepção de saúde em Educação Física. Sendo um estudo de abordagem metodológica quantitativa do tipo descritivo, participaram alunos (N=802/1422 - da 5ª a 10ª etapas), professores de Educação Física (77 participantes) e diretores (18 participantes), de oito escolas, de um total de dez selecionadas (Hagen, 2015).

A importância da Educação Física na visão de Hagen (2015), reside no fato de ser uma disciplina que possui potencial de desenvolvimento relacionado a educação do movimento, como também ao fato da sociedade atribuí-la e vinculá-la a função de saúde, demonstrando à sua finalidade - "que os alunos devem transpirar e aumentar a frequência cardíaca para reduzir inatividade e risco de doenças do estilo de vida" (Hagen, 2015, p. 4). Reitera o autor que na Noruega, pesquisas anteriores com viés empírico têm sido apreciadas pela comunidade científica, o que denota um claro entendimento da sociedade e de uma maior vinculação da Educação Física Escolar com a saúde.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[28] Physical Literacy, termo análogo ao processo de alfabetização literária onde o aluno desenvolve os mecanismos de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste caso, na Educação Física, se trata do desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem motora e controle motor, onde os processos associativos de controle do tônus muscular e coordenação motora subsidiam o aspecto motriz durante a prática de atividade física.

Na Noruega, percebe-se segundo os dados apresentados por Hagen (2015), uma visão reducionista do papel e contributo da Educação Física escolar, a entendendo tão somente pelo viés do aspecto biológico, da aptidão física e do desenvolvimento das habilidades motoras. Ou seja, primordialmente estas finalidades desenvolvem a educação do movimento e a saúde, pouco estabelecem relações com os aspectos sociais, culturais ou históricos dos conteúdos de ensino desenvolvidos. Contudo, Crum (2017) ressalta que a função pedagógica do professor para ser compreendida pela sociedade deve estar bem delineada, pois o que se observa é que muitos têm adotado posturas de ensino da Educação Física sem quaisquer evidências propositivas e sistematizadas em desenvolver aprendizagem, o que fragiliza a disciplina e a categoria docente.

O programa ecológico em Educação Física escolar foi apresentado por Crum (2017), professor da Universidade Livre, Amsterdã, Holanda. Segundo o autor, este programa representa um modelo de estruturação para a Educação Física escolar frente aos novos desafios impostos pelas escolas do século XXI. Assim, deixa claro que o 'segredo', está contido na relevância, somente assim, ao fazê-lo, tornar-se-á possível, o sucesso da disciplina de Educação Física nos currículos escolares, com melhores níveis de satisfação e interesse de alunos e professores, "eu enfatizo que a palavra-chave para um programa é ' relevância' e certamente não é apenas diversão (para os alunos)" (Crum, 2017, p. 243). Quanto aos elementos que compõem um programa ecológico em Educação Física, o autor completa: inclusão, diversidades temáticas e escolha dos alunos, de modo que as experiências de aprendizagem devam ser inseridas em unidades temáticas. Por conseguinte, estas devem ser de longa duração e proporcionar experiências de aprendizagem vivenciadas por meio de estágios em diversas instalações, onde ressaltam-se o zelo pela relevância nas escolhas de conteúdo, e que o conteúdo seja cultural e contextualmente incorporado. Por fim, a abertura institucional, significa que a Educação Física escolar deve estar sempre disposta a dialogar e cooperar com a comunidade escolar e a sociedade, buscando construir parcerias com setores do esporte e trabalho, os alunos são considerados como parte dos processos decisórios educacionais acerca do planejamento, organização e avaliação de programas, as experiências e conhecimentos desportivos dos alunos devem ser intencionalmente utilizados com fins pedagógicos. Crum (2017, p. 244), clarifica que a viabilidade dos programas ecológicos em Educação Física e a sua efetiva implementação só será possível, quando houver o 'abandono e desapego' de práticas escolares conceituadas como tradicionais.

> a realização de um programa ecológico de EF, requer pelo menos em parte, uma substancial desescolarização da EF, estou convencido de que apenas programas ecológicos podem expulsar a contextualização e as condições "desmotivadoras" relacionadas, que são tão típico dos programas tradicionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental sugerem como conteúdos de ensino a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física aqueles inseridos dentro dos blocos de conteúdo: "Esportes, jogos, lutas e ginástica; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo" (Brasil, 1998a, p. 68). Como resultado do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que ao final do Ensino Fundamental (4º ciclo = o equivalente às turmas de 8º e 9º ano) os estudantes possam ser capazes de desfrutar dos elementos da cultura corporal de movimento, ademais:

> adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro. Saber diferenciar os contextos amador,

> recreativo, escolar e o profissional, reconhecendo e evitando o caráter excessivamente competitivo em quaisquer desses contextos; analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e desempenho presentes no cotidiano, e compreender sua inserção no contexto sociocultural em que são produzidos, despertando para o senso crítico e relacionando-os com as práticas da cultura corporal de movimento; conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promoção de atividades corporais e de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida (Brasil, 1998a, p. 89-90).

É neste sentido que se espera que tais finalidades nas aulas de Educação Física no 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental possam ser alcançadas, pois estas representam pontos de extrema relevância quanto a aquisição das questões relacionadas aos valores, a influência da mídia sobre a saúde e sobre o direito a reivindicação de espaços públicos promotores ao desenvolvimento das práticas corporais.

Quando buscamos compreender a origem da motivação dos adolescentes e o que fazer para que estes possam alcançar maiores níveis de participação nas aulas de Educação Física e, consequentemente em atividades físicas, se torna imprescindível estabelecer uma relação democrática entre professores e alunos, onde estes possam estar em constante comunicação, efetivamente sentindo-se parte do processo ensino-aprendizagem. Ao passo que,

> Neste sentido é fundamental que a escola, os departamentos de EF e os professores ampliem o leque de atividades a fim de proporcionarem vivências positivas, aumentarem a participação dos alunos e principalmente contribuírem para um aumento de sentimentos positivos em relação à EF. Várias pesquisas têm sugerido que se os alunos tiverem oportunidade de se envolverem na escolha das atividades a desenvolver nas aulas de Educação Física tal irá aumentar a sua motivação intrínseca, e, consequentemente, a sua participação (Pinheiro et al., 2013, p. 92-93).

Logo que for possibilitado ao adolescente o aumento da diversidade de conteúdos e condições concretas de poder participar democraticamente das decisões sobre as escolhas de atividades, se estabelecerá o sentimento de pertencimento e os resultados preconizados para o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ), paulatinamente poderão ser mensurados. Porquanto, características como a motivação e o interesse, poderão alavancar a participação e a socialização dos jovens em aulas de Educação Física, pela maior frequência evidenciada de tais aspectos.

Com o objetivo de se estabelecer a relação entre a atividade física e o rendimento escolar no ensino secundário, Pinto (2014) se debruçou num estudo exploratório com a amostra de 48 alunas de idades entre 16 e 17 anos. A autora constatou que as alunas com sucesso no rendimento escolar são aquelas mais ativas e com participação em atividades. De maneira que estes dados comprovam a relação positiva entre o rendimento escolar e a atividade física, com possíveis reflexos na manutenção ao longo da vida.

Não menos importante aos alunos, por meio do conhecimento acerca do que representa a "ética" e a "moral", nas aulas de Educação Física é premente que se forneçam as ferramentas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da cidadania, da capacidade crítica e reflexiva. Estas capacidades serão exigidas em situações que lhe sejam imputadas uma análise ponderada e contextualizada do meio que cercam os alunos, para a melhor tomada de decisão e da resolução de problemas. Ou seja, uma consciência crítica ao agir. Portanto, Neira (2003, p. 236) nos esclarece que:

> Sobre o ensino de Educação Física, concluímos que em qualquer escola será viável o desenvolvimento de uma prática educativa direcionada à formação de cidadãos, se for considerada uma proposta que contemple a resolução de situações-problema alicerçada a uma concepção de aprendizagem construtivista.

A comprovação científica da importância da prática regular de atividade física na vida de crianças e adolescentes é uma temática amplamente discutida pelos estudiosos que a defendem como mecanismo de promoção da saúde. Neste aspecto, Fonseca (2012, p. 27) salienta que,

> é inegável a importância da prática regular da atividade física como um recurso fundamental no processo de desenvolvimento geral da criança e do adolescente, sendo um elemento imprescindível nos domínios físico, motor, cognitivo, intelectual, afetivo e social desses indivíduos.

Sobre a possibilidade de inserção nas aulas de Educação Física da premissa "coeducação", considera-se que meninos e meninas possam conviver harmonicamente nas aulas de Educação Física, de modo que a interação social possa preconizar o respeito e a consideração da relação com o "outro" e com as suas diferenças. Assim, Darido e Rangel (2008, p. 107) destacam os aspectos positivos interpessoais e sociais a serem alcançados, "além de estimular o reconhecimento e a reflexão sobre as diferenças entre os alunos, o professor pode utilizar o esporte e outras práticas corporais como meio eficaz de ensinar aos jovens a tolerância e a aceitação das características individuais.

Em estudo sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens-DPJ, Rizzo, Ferreira e Souza (2014) afirmam que nos países de língua portuguesa esta temática carece de maior aprofundamento pelos estudiosos deste campo. Também demonstram que o DPJ centrado nos esportes possui influência positiva e possibilita uma vida mais ativa e saudável, culminando no direcionamento do indivíduo ao sucesso.

Um dos graves problemas enfrentados pela disciplina de Educação Física no âmbito escolar pode ser atribuído ao tempo efetivo em que os alunos estão praticando atividade física. Por sua vez, possui uma interferência direta na promoção e manutenção de atividades físicas de crianças e jovens, afetando o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Em consonância com a exposição realizada anteriormente, Martins (2015, p. 48) salienta a importância da escola e da Educação Física dentro deste processo.

> Resumindo, a Escola e a Educação Física configuram-se como contextos fundamentais na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Porém, os alunos não passam pelo menos 50% do tempo de aula de Educação Física a realizar atividade física com intensidade moderada a vigorosa. A este respeito, os programas de intervenção baseados na Educação Física demonstram resultados favoráveis.

Sendo assim, é imprescindível que tornemos a estabelecer conexões positivas com os alunos em um sistema homogêneo de disciplinas curriculares, sem a hierarquia em que algumas são postas em "degraus" de importância sendo supervalorizadas e, outras, são inferiorizadas, postas em "degraus" inferiores", quanto ao seu devido grau de importância. Na busca pela compreensão por este fenômeno de "escalas de disciplina", quanto ao seu nível de importância escolar, Santos et al. (2014, p. 545) detalha que,

> Assim, os alunos elaboram uma leitura do que aprenderam na Educação Física baseados no que eles compreendem como aprender, uma concepção construída ao

> longo do processo de escolarização e moldada pela lógica da escola, onde os *saberes-objetos* predominam como saberes compartilhados nas outras disciplinas, como Português, Matemática e História.

A recepção de fortes críticas e uma grande perda de interesse foi observada por alunos em relação a disciplina de Educação Física no período compreendido da 5ª a 8ª série (Santos, et al., 2014). A evidência de um lado, do paradoxo quanto a diretividade do professor no centro das atividades e, do outro lado, a responsabilidade dos alunos no cerne da elaboração das atividades. Conforme Santos et al. (2014), esta questão pode ser compreendida da seguinte maneira:

> As contradições nas narrativas são frequentes, porque é difícil para os estudantes analisar as relações com os saberes construídos na Educação Física, que são diferentes das construídas pela lógica escolar. Há uma reivindicação por novos conteúdos, por um avanço e aprofundamento no aprendizado e, ao mesmo tempo, anunciam resistência às mudanças, ou seja, criticam o professor que "não ensina", mas também se negam a participar quando ele direciona a aula (p. 550).

Carreiro da Costa (2013) demonstrou que as raparigas possuem um nível de atividade física menor do que os rapazes, poucos alunos praticam atividade física com regularidade fora da escola e na Educação Física. Na intenção de se desenvolver nos jovens o interesse, o desejo e a vontade pelas aulas de Educação Física e na importância da atividade física para a saúde e o bem-estar pessoal, salienta e condiciona que para isto possa ocorrer, é necessário que o aluno tome "consciência" da importância da manutenção desta prática ao longo da sua vida, como também, do envolvimento e da participação de toda a comunidade escolar a partir de:

> Uma estratégia que vise promover a prática de atividade física apenas será eficaz se, primeiro, desenvolver nas pessoas a consciência desta necessidade. A mesma ideia deverá aplicar-se as intervenções em contexto escolar. Convencer os alunos a serem (mais) activos implica alterar as ideias erradas e os preconceitos que muitos pais, professores e Diretores de Escolas perfilham sobre a quantidade, intensidade e frequência da actividade física que os seus filhos e alunos necessitam praticar. (Carreiro da Costa, 2013, p. 50).

Brandão (2002) salienta que inúmeros estudos procuraram ouvir dos alunos sobre os fatores que os influenciaram ao que tange os seus sentimentos positivos ou negativos face à Educação Física. Na medida que se avança para compreender os potenciais aspectos geradores de atitudes favoráveis ou desfavoráveis, verificou-se a observância dos principais pontos influenciadores de como os alunos podem "enxergar" Educação Física,

> [...] a influência do currículo e conteúdos curriculares, o comportamento do professor e a percepção de competência e sucesso na actividade como os factores mais determinantes nas atitudes dos alunos. Com uma menor influência, mas, igualmente referenciado, a relação com os pares, o prazer e divertimento (Brandão, 2002, p. 43)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

A preparação física de alunos realizada no âmbito escolar em aulas de Educação Física é um assunto polêmico, que recorrentemente tem sido debatido por estudiosos da área que contrariam esta filosofia. Estes, não acreditam ser a escola e a Educação Física responsáveis pela aquisição da aptidão física e do caráter estritamente biológico que seria conferido por esta

área de conhecimento (Bracht et al., 2007; Kunz, 2004; Soares et al., 1992). Destarte a esta concepção, Brandão (2002) afirma que,

> A condição física é, no entanto, uma referência fundamental para os objectivos da Educação Física escolar, sendo por isso, importante que os professores procurem novas formas de apresentar os conteúdos que lhe estão associados e explorem diferentes abordagens aos testes de condição física, que resultem em experiências positivas e motivadoras (p. 45).

O esporte como conteúdo de ensino utilizado pela disciplina curricular de Educação Física, é considerado universalmente como uma das formas de manifestação do patrimônio cultural da humanidade, sendo inserido na cultura corporal. Conforme, Nogueira (2014) o esporte pode ser praticado em três vertentes, esporte educacional, esporte participação e esporte rendimento. Quando desenvolvido em âmbito escolar, assume a forma de prática pedagógica inserida na cultura corporal de movimento que tematiza intencionalmente conteúdos de ensino que contribuam para a formação global do aluno. Neste sentido, utilizando como referência a Lei nº 9.165/95, intitulado como Lei Pelé, Nogueira (2014, p. 12) refere que o conteúdo de ensino *esporte educacional*, pode ser definido da seguinte maneira,

> [...] praticado no sistema de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Neste processo, para desenvolver o aluno cidadão, Betti (1999) apresenta três princípios para o que seria considerado uma Educação Física cidadã: o princípio da inclusão, o princípio da alteridade e o princípio da formação e informação plenas. Respectivamente, estes três princípios, sendo o princípio da inclusão, o primeiro: que denota essencialmente que "a Educação Física deve incluir, tanto quanto possível, todos os alunos no conteúdo que propõe, adotando para isto estratégias adequadas" (p. 86). Por outro lado, o princípio da alteridade, tão importante quanto ao anterior, sinaliza que todos os alunos devem ser levados em consideração, indistintamente, o diferente, o exótico, "é preciso considerar o outro (o aluno na escola, o cliente na academia ou o atleta no clube) numa relação de totalidade, não como um objeto, mas como um sujeito humano"[...] (p. 87). Por fim, o princípio da formação e informação plenas, essencialmente refere-se à integração dos aspectos que constituem o ser humano em sua totalidade, ou seja, o que se busca é a formação integral do indivíduo,

> É antigo o discurso da "formação integral na Educação e na Educação Física, mas para atingi-la não basta somar atividade intelectuais às físicas, é preciso *integrá-las*. As recentes abordagens da Educação Física Escolar têm este ponto em comum: propõem a integração entre as dimensões corporal, cognitiva, e afetivo-social, buscando, cada uma a seu modo, com maior ou menor felicidade, fundamentá-la e operacionalizá-la no processo de ensino e aprendizagem (Betti, 1999, p. 87).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

A motivação em aulas de Educação Física pode ser considerada como um fator intrínseco do adolescente, com destaque para o aspecto psicológico que torna-se perceptível para fazer parte de mecanismos que despertem o desejo e o interesse. Uma vez que Magill (1984, p. 237) define motivação como um aspecto "importante para a compreensão da aprendizagem e das habilidades motoras devido a sua função na iniciação, manutenção e intensidade do

comportamento". Na opinião de Gomes (2012, p. 5), "do ponto de vista pedagógico, a motivação significa fornecer um motivo, ou seja, estimular o aluno a ter vontade de aprender".

Portanto, o modo como o ensino é conduzido pode resultar diretamente na motivação do aluno, e conferir-lhe atributos necessários para a sua participação, como a iniciativa, o interesse e o desejo, características fundamentais no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Com efeito, Gomes (2012) analisou a relação entre a motivação e a Educação Física escolar, a partir da perspectiva que os pais de alunos depositam nesta disciplina curricular. E, ao final do seu estudo chegou à seguinte conclusão referente as principais motivações que despertam o interesse dos adolescentes nas aulas de Educação Física escolar : (1) boa condição física, ou seja, se sentir bem fisicamente; (2) estar em forma, o que significa ter uma imagem corporal e uma percepção corporal, dentro dos padrões estabelecidos por ele mesmo; (3) trabalhar em equipe - ter o senso de coletividade, de cooperação, de pertencimento a um grupo.

Implicitamente, Gomes (2012) sinaliza sobre a responsabilidade que a sociedade e os governos possuem em propiciar parques e áreas verdes, e um ambiente seguro e estimulante para a prática de atividade física. O autor, destaca que a inexistência destes espaços promovem a inatividade física dos jovens, ou seja, o sedentarismo, com um número elevado de crianças fisicamente inativas.

Sobre a necessidade da Educação Física se apresentar estruturada para efetivamente alcançar e desenvolver os objetivos que a sociedade espera ser desenvolvido com as crianças e jovens, ou seja, a harmoniosa criação de hábitos e atitudes saudáveis, que por sua vez promovem a estabilização de sentimentos e emoções que neste período estão em seu ápice, ocasionando a excitação somática. Deste modo, Baptista (2001, p. 35) observa que:

> A actividade física e desportiva é pois, desde que corretamente direcionada, um meio por excelência para o desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças. Os seus efeitos refletem-se significativamente na melhoria e manutenção da saúde, no controlo emocional, na autoconfiança, na disponibilidade para o desempenho com sucesso das tarefas escolares e na aquisição de hábitos e estilos de vida saudáveis.

Em um pleno processo de reorganização mental e restabelecimento de condutas e atitudes dos alunos, a estes devem ser oportunizados situações que façam refletirem e examinarem suas ações, perante a classe, a escola, a família, aos amigos e a comunidade de um modo geral. A Educação Física pode contribuir e, muito neste sentido, trazendo à tona o mecanismo de confrontação, aceitação, ajustes, ordens e desordens, fazendo o jovem equilibrar-se perante possíveis desequilíbrios que possam ocorrer, todas estas inerentes e imprescindíveis a aquisição de competências pessoais e sociais. Neste ínterim, Erbs (2007, p. 19) refere que,

> Para que o aluno possa tomar decisões por si só, saber o que é certo ou errado, é necessário que lhe seja dada a oportunidade de decidir, fazer e reconhecer quando é hora de revisar suas atitudes. É preciso que ele possa viver e experimentar diferentes situações reais. Na aula de Educação Física, o aluno tem as possibilidades de se movimentar e experimentar suas vivências individuais e em grupo.

USC UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

2.4 A RELAÇÃO ENTRE O ESTRATO SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS COM O DESEMPENHO ACADÊMICO E A INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Em contraposição a análise das questões da infraestrutura escolar e da precarização da educação pública mencionadas nos subcapítulos anteriores, Alves, Gouvêa e Viana (2012) desenvolveram o Indicador Socioeconômico Estudantil dos Municípios (ISE-M), que considera

o contexto socioeconômico dos alunos das escolas públicas, como forma de se avaliar o desempenho dos estudantes nas avaliações e as condições de infraestrutura escolar oferecidas. De acordo com os resultados verificados, há correlação entre o estrato socioeconômico e o desempenho dos estudantes, como também com a IE disponibilizada nos municípios (Alves, Gouvêa & Viana, 2012). As evidências científicas comprovam que a oferta das condições de ensino (infraestrutura escolar) é inferior em localidades onde há maior proporção de alunos socioeconomicamente menos favorecidos. Concomitantemente Soares (2004, p. 8) sinaliza que:

> Como em qualquer sociedade, mas especialmente no Brasil, a desigualdade socioeconômica é a geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho dos alunos. Assim, não é possível entender o que se passa no sistema educacional sem a consideração explícita do nível socio econômico dos alunos.

Nesta perspectiva, se observa que a desigualdade entre ricos e pobres perpetua um alto sistema de seleção e exclusão, um sistema que se retroalimenta por meio dos problemas sociais, e neste aspecto, a educação tende a ser manipulada como um instrumento de massa de manobra utilizada por agentes públicos investidos de poder, que a utilizam para fortalecer os aparelhos de exclusão dos menos favorecidos socialmente.

Como relata Soares (2004), o valor que um aluno de origem socieconômica privilegiada confere as condições de infraestrutura escolar podem ter menor influência quando comparadas aos interesses conferidos pelos alunos menos favorecidos, pois estes dependem das condições de oferta da escola para a superação de um quadro de atraso escolar e desequilíbrios sociais decorrentes de sua origem social. Ao passo que o autor ao tentar analisar a qualidade e a equidade da educação brasileira, utilizou a análise de dados do PISA como parâmetro para construir quatro indicadores da posição socioeconômica e cultural: exclusão social, escolaridade dos pais, indícios de riqueza e patrimônios educacionais da casa, nomeando a condição socioeconômica e cultural, a família e a escola, como as três grandes estruturas sociais com capacidade para influenciar o desempenho cognitivo de um aluno (Soares, 2004). No entanto, em um outro momento sinalizou que mesmo após o saneamento das distorções socioeconômicas e culturais dos alunos, ainda é possível perceber o quanto a infraestrutura escolar continua a desempenhar forte influência na formação acadêmica: “mesmo após o rígido controle exercido em relação às características dos alunos, observa-se clara evidência de que investimentos na infraestrutura escolar ainda produzem efeito nas escolas brasileiras. Ou seja, ainda não superamos a fase de investimento básico nas escolas” (Soares, 2004, p. 17).

Na continuação, Barbosa e Fernandes (2001) salientam que é amplamente difundido que o desempenho escolar do aluno não depende exclusivamente das características individuais. Com foco no nível socioeconômico, o objetivo da pesquisa foi verificar a motivação dos alunos, a relação casa-escola, a infraestrutura física escolar e possíveis atributos relacionados aos professores como indicativos importantes na prática pedagógica da disciplina de Matemática na 4ª série no Brasil (Barbosa & Fernandes, 2001). Lembram que a variável *escolaridade do pai* é largamente utilizada como controle do nível socioeconômico agregado familiar e, se verificou que, 35,4% dos alunos a desconheciam. Percebeu-se que “a *Escolaridade do pai* impacta positivamente a proficiência do aluno” (Barbosa & Fernandes, 2001, p. 13). As evidências no contexto global demonstraram que a variável explicativa infraestruturas e equipamentos escolares contribuem para a promoção do sucesso escolar e impactam fortemente o conhecimento, sendo responsáveis por 54% de variabilidade na proficiência entre as escolas (Barbosa & Fernandes, 2001).

Por outro lado, Franco e Bonamino (2005) mencionam que dentre os fatores escolares relacionados à eficácia escolar, a literatura brasileira os organiza em cinco categorias: recursos escolares, organização e gestão escolar, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica. Diferentemente do Brasil, em outros países os recursos escolares não são considerados como fatores de eficácia escolar. Explicam que a principal razão desta situação se deve ao fato de que "o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola" (Franco & Bonamino, 2005, p.3). Não obstante, para Barbosa e Fernandes (2001, p. 2) quanto aos "recursos escolares, no Brasil, equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar importam".

No tocante, a variável explicativa motivação e relação casa-escola, Barbosa e Fernandes (2001) perceberam o impacto significativo na proficiência, apontando que os alunos que conversam mais em casa sobre a sua condição escolar, em média, apresentam superioridade ao que tange o desempenho relativo aqueles que conversam menos ou sequer conversam. Em face dos resultados evidenciados, conclui-se em resposta a questão central levantada – se a "Escola Brasileira faz diferença?", revelam os autores que, sim, tanto a nível de *escola* e de *turma*, ambas fazem a diferença e contribuem significativamente para a melhoria dos resultados escolares (Barbosa & Fernandes, 2001).

Com o objetivo de identificar atributos escolares que pudessem vir a contribuir para as políticas educacionais de melhoria do desempenho escolar estudantil, Biondi e Felício (2007) utilizaram os dados do Saeb e do Censo Escolar da Educação Básica, do Inep/MEC para contextualizar a realidade educacional brasileira. Conjuntamente aos testes padronizados de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa do Saeb, os autores enfatizam o cruzamento de dados contidos no Censo Escolar da Educação Básica-do Inep/MEC sobre as informações da infraestrutura escolar (biblioteca, laboratórios de ciências, laboratórios de informática e acesso à internet) e as informações socioeconômicas dos diretores, professores e alunos contidas no questionário do Saeb como instrumento de aferição do desempenho (Biondi & Felício, 2007). Sobre a escolaridade das mães (ou responsáveis) referem que houve aumento ao longo dos anos, de modo que se elevou o número de mães que possuem o ensino fundamental completo. Referente a esta informação, reforçam que quanto maior é a proporção de alunos na escola com mães que possuem o ensino fundamental completo melhor é o desempenho relativo de alunos com mães que possuem o ensino fundamental incompleto (Biondi & Felício, 2007). Observando as variáveis relativas ao nível de renda das famílias, percebeu-se que "quanto maior a proporção nas escolas de alunos que possuem computador em casa, maior o desempenho médio da escola" (Biondi & Felício, 2007, p. 14). Em síntese, dentre os principais resultados considerados robustos, salienta-se a ausência de rotatividade dos professores durante o ano letivo, a experiência média docente acima de dois anos em sala de aula e, por fim, a presença na escola de conexão com a internet contribui positivamente para os resultados médios. Outros resultados, demonstraram que a existência de laboratório de informática está associada negativamente ao desempenho dos alunos, no entanto as evidências comprovam que o uso de computadores com fins pedagógicos repercutiram positivamente sobre a proficiência (Biondi & Felício, 2007).

Com o objetivo de explicitar as desigualdades educacionais e a distribuição territorial, Duarte, Gomes e Gotelib (2019) analisaram as condições da infraestrutura das escolas brasileiras. A base de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 - PESQINFRAESTRUTURA, 2013/FAE/UFMG foi utilizada, tendo a composição final sido constituída por 145.842 escolas, 1.360.672 turmas, 31.815.478 alunos matriculados no Ensino Fundamental, destes, 9.629.627 (30,2%) são alunos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família-BBF. Nesta perspectiva, foram desenvolvidos três agrupamentos (adequado,

intermediário e precário) que possibilitam determinar perfis das desigualdades de infraestrutura das escolas brasileiras. Os principais resultados encontrados por Duarte, Gomes e Gotelib (2019) possibilitam inferir que o maior contingente de alunos de famílias inscritas no PBF estuda em escolas públicas (municipais e estaduais) situadas em áreas urbanas que correspondem ao agrupamento *adequado* para os padrões da realidade educacional no Brasil. Não obstante, comprovou-se também uma maior concentração de alunos nas escolas municipais de áreas rurais, correspondentes do agrupamento *precário*. Em face dos resultados evidenciados, conclui-se a respeito da invisibilidade dessas escolas frequentadas por estudantes pobres, sobretudo, ao que tange a necessidade de uma agenda de políticas públicas educacionais de infraestrutura, no contexto distributivo da federação. (Duarte, Gomes & Gotelib, 2019)

Por sua vez, Soares Neto et al. (2013) apresentam uma escala[29] para medir a infraestrutura escolar e , esta foi construída através da ferramenta denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI) e dos dados das escolas que foram extraídos das informações levantadas junto ao Censo Escolar da Educação Básica de 2011. De acordo com a escala que os autores desenvolveram, foram consideradas 194.932 escolas públicas brasileiras distribuídas por suas regiões geográficas administrativas. Na escala elementar foram evidenciados dados alarmantes, pois 44,5% das escolas da educação básica brasileira foram enquadradas na escala de infraestrutura escolar *elementar*, que significa ter somente água, sanitário, energia, esgoto e cozinha, e nota-se que nesta categoria, sobretudo, estão escolas municipais e rurais, da Região Norte (71%) e Nordeste (65,1%). No nível de infraestrutura escolar *básica*, Soares Neto et al. (2013) salienta que, 40% das escolas públicas brasileiras encontram-se nesta escala. Nesta, os itens que a compõem, como sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora são incorporados aos itens da *escala elementar*. Pode se observar que na escala elementar destacam-se escolas estaduais e privadas da Região Sudeste (57%) e Centro-Oeste (51,6%). Ou seja, um número expressivo de escolas privadas (58,4% - 21.916). No nível de infraestrutura escolar *adequad*a, se sobressaem 14,9% das escolas públicas brasileiras, constituindo esta escala, itens como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para educação infantil, quadra esportiva e parque infantil. Estes itens são incorporados a todos os elementos das escalas anteriores e, é preponderante sinalizar que nesta categoria, destacam-se as escolas da Região Centro-Oeste (29,7%) e Sul (28,8%) (Soares Neto et al., 2013).

No nível de infraestrutura escolar *avançada*, Soares Neto et al. (2013) posicionam apenas 0,6% (1.120) das escolas públicas brasileiras com este nível estrutural, escolas que possuem laboratório de ciências e dependências para estudantes com necessidades especiais. Esta escala além de incorporar todos os itens das escalas anteriores, considerados como propícios para aquisição do conhecimento e da aprendizagem, salienta-se que nesta categoria destacam-se as escolas da Região Sul (1,6%) e do Centro-Oeste (1,0%).

Analisando os números da escala avançada, como o que há de melhor de infraestrutura nas escolas brasileiras, ressaltam-se que das 0,6% de escolas brasileiras classificadas com o nível avançado, 420 (1,6%) estão na Região Sul, 102 (1%) na Região Centro-Oeste, 322 (0,5%) na Região Sudeste, 205 (0,3%) na Região Nordeste, e 71 (0,3%) na Região Norte. Contudo, ao realizar a análise dos dados das escolas em relação à dependência administrativa (Federal, Estadual, Municipal e Privada) os dados são estarrecedores: Escola Federal - 20 (4,4%); Escola Estadual - 553 (1,7%); Escola Municipal - 226 (0,2); Escola Privada - 321 (0,9%) (Soares Neto et al., 2013). Depreende-se por meio dos dados que há uma maior concentração de escolas com este perfil na rede privada e estadual. As escolas federais e municipais como modelos de

29 A escala de infraestrutura escolar em questão classifica as escolas com base em itens como Caracterização e Infraestrutura e Equipamentos, para avaliar a infraestrutura das escolas em quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada (Soares Neto et al., 2013).

referência de escolas avançadas possuem números de instalações irrisórios para a dimensão do território brasileiro, não servindo, portanto de parâmetro analítico. Portanto, é notório que há necessidade de se haver maiores investimentos de infraestrutura em Escolas Federais e Municipais como modelos de Centros de referência a ser perseguido pelos sistemas públicos de ensino, atuando na busca de melhor formação e capacitação dos nossos jovens diante dos novos desafios que lhes são impostos pela sociedade do século XXI e da crescente expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) pelo mundo globalizado, em um mercado cada vez mais acirrado e competitivo.

Neste aspecto, há a necessidade de se pensar em políticas educacionais para as regiões geográficas administrativas menos favorecidas (Norte e Nordeste) e localidades que apresentam baixos níveis de escolaridade entre as gerações, somente desta forma conseguiremos romper com o paradigma de perpetuação do quadro intergeracional de condição de baixa escolarização de grupos populacionais e de determinados municípios (Alves, Gouvêa, & Viana, 2012).

A importância de se realizar estudos que possam se debruçar sobre a questão da infraestrutura e do espaço físico das escolas públicas brasileiras, poderia apresentar como única alegação, por exemplo, a questão central da Educação Básica, onde os fundamentos e habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras precisam ser bem desenvolvidas para que os alicerces humanos possam estar presentes durante todo o processo educacional (ensino e aprendizagem). Entretanto, é crucial perceber que às reais condições das escolas públicas, sobretudo, as escolas de ensino fundamental, representam a maior fase temporal do aluno em uma mesma etapa de ensino (ensino fundamental de nove (9) anos - Lei nº. 9394/96 – Leis e Diretrizes e Bases da Educação-LDB). Por isso é marcante e, é onde aluno concentra o maior número de oportunidades de desenvolvimento como ser humano, e para adquirir noções de cidadania e de competências pessoais e sociais quanto a uma vivência duradoura dentro de uma trajetória escolar repleta de diversidades e experiências estudantis (Brasil, 1996). Logo, se torna preponderante que governos e autoridades estejam conscientes da importância de se ter um ensino fundamental forte, com escolas públicas bem equipadas, com instalações adequadas e dignas, com uma infraestrutura escolar que esteja a contento e, que atenda aos anseios da sociedade. Em face destas questões, Sátyro e Soares (2007, p. 7) revelam que:

> Esses resultados apontam para a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país, em especial as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental. A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

2.5 Aspecto Legal

2.5.1 As Políticas Educacionais da Educação Física Escolar no Contexto Mundial

Constituem-se como documentos de relevância internacional para a compreensão da Educação Física e do esporte como agentes promotores da educação e da saúde nos sistemas escolares e não escolares, o conteúdo das MINEPS I a VI - Conferências Internacionais de

Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e Desporto da ONU[30]-UNESCO. A MINEPS I, ocorreu na Sede da UNESCO, em Paris, em 1976, para tratar do desenvolvimento da Educação Física e do esporte, que posteriormente tornaram-se para a UNESCO, objetivo essencial na educação. As reuniões seguintes ocorreram em Moscou, em 1988; em Punta del Este, em 1999; em Atenas, em 2004 (Teixeira, 2015); em Berlim, no ano de 2013 (UNESCO, 2013). Por fim, celebrou-se a última MINEPS em Kazan, no ano de 2017 (UNESCO, 2017).

Completam o acervo literário, a *Carta Internacional da Educação Física e do Esporte* da UNESCO (1978) que, inclui o tema Atividade Física, na Carta Internacional de 2015 (UNESCO, 2015b); o *Manifesto Mundial da Educação Física* - FIEP (2000); as *Diretrizes em Educação Física de Qualidade - EFQ* (UNESCO, 2015a); as Conferências Internacionais de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e Esporte da UNESCO, as MINEPS V e VI, respectivamente em Berlim-Alemanha e Kazan-Rússia (UNESCO, 2013, 2017); a *Declaração de Posicionamento desenvolvida pelo Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física* - ICSSPE (Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física, 2010). Por fim, mas não menos importante, o Relatório sobre a *Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa* (Comissão Europeia & EACEA, 2013).

2.5.2 Conferências Internacionais de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e Esporte da UNESCO - MINEPS

A relação no cenário internacional entre a ONU e a Educação Física como disciplina curricular, assim como o esporte e outras práticas corporais, tem o seu início nos anos de 1970. De maneira que a própria UNESCO, neste mesmo ano, passou a ter papel vital acerca da utilização dos esportes e da Educação Física como parte de projetos educacionais do bloco capitalista no poder, bem como nos sistemas escolares de diversos países, ampliando a visão para o cunho social e para a área de lazer (Melo, 2015).

O uso político e ideológico pela classe dominante no poder da Educação Física e do esporte, culminaria em uma data muito representativa que seria, "a I Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários para os Esportes e Educação Física (MINEPS) realizada em Paris no ano de 1976 e a Carta Internacional de Educação Física e Esporte (1978), já no contexto da crise dos anos 1970" (Melo (2015, p. 4).

A MINEPS I veio representar uma necessidade de cooperação internacional entre os países para possibilitar o direito ao acesso à Educação Física e aos Esportes, em âmbito escolar, e fora dele, ou seja, observando-se o cunho educativo e social por meio de práticas corporais de lazer. Ao passo que Melo (2015, p.5), evidencia dentre as finalidades da I MINEPS, aquela que é parte do escopo deste estudo, que abarca dentre outras temáticas, as estruturas escolares de espaços destinados a prática esportiva educacional.

> Temas como a melhoria das instalações esportivas disponíveis para a população, inserção dos esportes nos sistemas educacionais, a promoção de campanhas para intensificar a prática sistemática de esportes e atividades físicas, programas de esportes e atividades físicas para grupos sociais específicos como mulheres, idosos, pessoas com deficiência e a qualificação da formação profissional em Educação Física estiveram presentes na I MINEPS.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[30] United Nations Organization.

O tema referente à infraestrutura ao que tange a parte de instalações esportivas e a relação desta com o desenvolvimento do esporte escolar, surge novamente como uma das recomendações deixadas pela I MINEPS, em Paris. Sendo que, anos mais tarde foi reiterada pela ONU, em 1988, na II MINEPS, em Moscou, na Rússia, a partir da relação estabelecida entre a Educação Física e Esporte (Melo, 2015).

A III MINEPS aconteceu em Punta del Este, Uruguai, em 1999, sendo dirigira pela Organização das Nações Unidas (ONU), reafirmando a importância da Educação Física e do esporte no processo permanente do desenvolvimento humano e social. Para isso, os conferencistas estipularam 26 recomendações que foram classificadas em três grupos, distribuídos como referências nos seguintes pontos fundamentais:

> a contribuição da educação física e do desporto para o desenvolvimento sustentável, métodos de avaliar a contribuição da educação física e do desporto para o desenvolvimento humano, a promoção de valores éticos, a contribuição para a luta contra a violência no desporto em todas as suas formas, as novas formas de cooperação, a infraestrutura e instalações, e o fortalecimento da ação da UNESCO nas áreas de educação física e do esporte (UNESCO, 1999, p. 12).

Após vinte e três anos da I MINEPS, em Paris, em 1976, que já havia tratado da importância dos temas - infraestrutura e instalações esportivas, estes foram considerados pela III MINEPS, no Uruguai, como pontos essenciais para o desenvolvimento da Educação Física e do esporte. Anos mais tarde, a 5ª Conferência dos Ministros e Altos Funcionários da Educação Física e do Esporte, a MINEPS V, ocorreu em Berlim, na Alemanha, entre os dias 28 e 30 de maio de 2013. A *Declaração de Berlim* de 2013, como ficaria conhecida, ressalta que não deve haver discriminação de qualquer natureza na oportunidade de acesso as práticas esportivas, pois este é considerado um direito fundamental com potencial social. Os ministros então,

> *4. Reafirmando* que todas as pessoas devem ter oportunidades de acesso ao esporte e participar dele como um direito fundamental, independentemente de sua origem étnica, sexo, idade, impedimentos, procedência cultural e social, recursos econômicos, identidade de gênero ou orientação sexual; 5. *Reconhecendo* o extraordinário potencial do esporte no favorecimento da inclusão social (UNESCO, 2013, p. 1).

A Declaração de Berlim, de 2013 - UNESCO's World Sports Ministers Conference[31] – MINEPS V, destaca a Educação Física na escola, como disciplina curricular de espaço destinado a formação integral de crianças e jovens (aspecto físico, social e moral), que oportuniza conhecimentos imprescindíveis para a inserção dos jovens na sociedade:

> *1.1 Ressaltando* que a educação física é ponto de partida essencial para as crianças aprenderem habilidades para a vida, e desenvolverem padrões de participação em atividades físicas ao longo da vida e comportamentos de um estilo de vida saudável; 1.2 *Notando* que a educação física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida (UNESCO, 2013, p. 3, grifo do autor)

[31] Conferência Mundial da UNESCO de Ministros de Esporte - MINEPS V.

A MINEPS V traz à tona temas atuais envolvendo o esporte e a Educação Física que estão sendo discutidos pela sociedade. Não obstante, tais valores tendem a ser distorcidos pela veiculação e influência midiática, que reproduz contraditoriamente comportamentos sociais propagados e construídos pelo esporte, como o jogo limpo, a recompensa do mérito e a incerteza dos resultados esportivos, características estas, que conferem prestígio mundial ao esporte na disseminação de valores (UNESCO, 2013). Entretanto, na MINEPS V, o tema referente à infraestrutura para Educação Física e a prática de esportes, é citado em duas das três comissões: *Comissão I - O acesso ao esporte como direito fundamental para todos* e, na *Comissão II - Promoção de investimentos em programas de esporte e educação física* (UNESCO, 2013):

> 1.16 *Fortalecer* a cooperação entre os governos, as organizações esportivas, as escolas e as demais instituições de ensino para melhorar as condições da educação física e do esporte no âmbito escolar, incluindo equipamentos e instalações esportivas.; 1.22 *Forneçam* um ambiente seguro e acessível para a educação física e o esporte extracurricular, na escola e nas demais instituições de ensino. (p. 4); 1.25 *Assegurem*, de acordo com a legislação nacional, instalações adequadas, equipamentos e opções de uniformes.; 1.28 *Integrem* as seguintes considerações nos planos de ação nacionais: c) equipamentos que atendam às normas de segurança, em quantidade adequada e suficiente. e) acessibilidade das instalações esportivas.; f) meios acessíveis e baratos de transporte de ida e volta das atividades esportivas (p.5); 2.25 *Zelar* para que seja elaborada uma política mundial em matéria de infraestrutura esportiva, que ofereça garantias de qualidade para a educação física e o esporte (p.7).

As recomendações feitas pela MINEPS I aos países membros das Nações Unidas em prol do fomento da Educação Física e do esporte, em nível internacional, gerou avanços anos mais tarde, como revela Melo (2015, p. 7), com a criação de um documento norteador com medidas a serem adotadas:

> [...] gerou como fruto a aprovação em 1978 por parte da 20ª Conferência das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de um documento intitulado "Carta Internacional de Educação Física e Esportes da ONU", que trouxe pronunciamentos sobre o papel do Esporte e da Educação Física de forma a buscar influenciar as ações em países membros. O autor ainda destaca que como não era um "Tratado", entre os países, os acordos, os princípios e as diretrizes firmadas não constituíam em obrigatoriedade por parte dos países membros em sua execução.

2.5.3 Carta Internacional da Educação Física e do Esporte - UNESCO

A Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, criada pela Conferência Geral da UNESCO, na sua 20ª Sessão, em Paris, em 1978, tornou-se um marco dentro da área de Educação Física e dos esportes. Este documento serviu de diretriz para o alcance pleno do desenvolvimento humano em todas suas vertentes, por expor a democratização e a liberdade no acesso para todos os públicos, indistintamente poderem usufruir de tais práticas e todas as ramificações e desdobramentos que a compõem. Em suma, o documento é composto por dez artigos, sendo o artigo 1º elucidativo para tais apontamentos:

> **Artigo 1. A prática da educação física e do esporte é um direito fundamental de todos -** 1.1. Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade.

> A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do esporte, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspectos da vida social (UNESCO, 1978, p. 3, grifo do autor).

Por outro lado, o artigo 5º, da Carta Internacional da Educação Física e Esportes, desponta como de maior relevância para o escopo da presente investigação, ao abordar a temática de infraestrutura (equipamentos, materiais e instalações) para programas de Educação Física. Este documento invoca a responsabilidade de instâncias superiores, governos e autoridades públicas, inserindo tal temática, em um patamar essencial para a continuidade e o sucesso dos programas:

> **Artigo 5. Equipamentos e instalações adequadas são essenciais para a educação física e o esporte** - 5.1. Devem ser disponibilizados equipamentos e instalações suficientes e adequados, para possibilitar a participação intensiva e segura, dentro e fora da escola, em programas de educação física e de esporte. 5.2. Governos, autoridades públicas, escolas e agências privadas pertinentes, em todos os âmbitos, são responsáveis por unirem forças e planejarem, em conjunto, a disponibilização e o melhor uso das instalações, locais e equipamentos para a educação física e o esporte (UNESCO, 1978, p. 4, grifo do autor).

Conquanto, Melo (2015, p. 9) refere que a despeito de outros artigos, que a temática infraestrutura explicitada no artigo 5º da Carta Internacional da Educação Física e Esportes, possa de fato transcender os esforços habituais: "o documento segue caminhos de praxe no sentido de instar esforços acerca da necessidade de instalações condizentes com as demandas do desenvolvimento esportivo e da Educação Física em escolas e no lazer (artigo 5º)".

2.5.4 Federação Internacional de Educação Física (FIEP)

Um outro organismo de extrema relevância e difusão, é a Federação Internacional de Educação Física (FIEP), fundada em 1923, sendo considerada a representação mais remota da área. De modo que, a partir do seu grau de importância e longevidade no cenário internacional foram criados os Manifestos Mundiais de 1970 e 2000 (FIEP, 2000).

O Manifesto da FIEP 2000, constitui um conjunto de 26 artigos, que esboçam o papel da Educação Física diante da dinâmica no cenário mundial, vislumbrado para a área e para o novo milênio. Em síntese, o documento esboça alguns artigos que contemplam diversos temas aos quais a Educação Física deve estar atrelada e ter o seu devido reconhecimento, como: ser disciplina curricular obrigatória do ensino primário e secundário com respaldo de um currículo longitudinal e ter instalações e meios materiais adequados para o êxito do objetivo (FIEP, 2000).

Logo, o Capítulo XIV, do Manifesto da FIEP, ao trazer em seu título o tema: "*A Educação Física e a adequação de instalações e equipamentos*", pode ser considerado como de suma importância para consecução da presente investigação, por tratar da temática infraestrutura escolar. Porquanto, a FIEP conclui, e traz em seu artigo 16º a seguinte redação: "todos os responsáveis pelos processos de Educação Física devem empenhar-se na busca de instalações e meios materiais adequados para que não seja prejudicada nos seus objetivos" (FIEP, 2000, p. 36). No entanto, foi feita uma consideração a respeito das adversidades enfrentadas por professores de Educação Física escolar: "que muitas vezes não são oferecidas as condições razoáveis de instalações e equipamentos para os profissionais de Educação Física" (FIEP, 2000, p. 16).

2.5.5 As Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) da UNESCO

Vale destacar que a prática da Educação Física e do esporte pelos valores desenvolvidos são considerados um direito fundamental de todos os cidadãos, consagrados pela Carta Internacional da Educação Física e do Esporte (UNESCO, 1978). Sendo corroborado pela Federação Internacional de Educação Física através do Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 2000), em seu artigo 1º referentes aos estudos sobre *avaliação do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física no ensino fundamental* (Teixeira, 2015).

Tais apontamentos encontram relevo em Irina Bokova, Diretora-geral da UNESCO, que em 2015, na apresentação do documento intitulado, *As Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) - para gestores de política* (UNESCO, 2015a, p.5), menciona a parceria de Órgãos Internacionais defensores e em prol de uma Educação Física de qualidade:

> desenvolvidas em parceria com a Comissão Europeia, o Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física (ICSSPE), o PNUD, o UNICEF, o UNOSDP e a OMS, para informar sobre o oferecimento da educação física de qualidade para várias faixas etárias, desde os primeiros anos de vida até a educação secundária. Nesse sentido, as Diretrizes fornecem um marco de ação para apoiar gestores de políticas (por exemplo, diretores de departamentos de Estado ou dirigentes e assessores de ministérios) na reforma de políticas no campo de educação física [...].

Na Parte 3, as Diretrizes abordam as "*Políticas de [32]EFQ em ação*" e, posteriormente em um outro subcapítulo, se refere ao tema: "Instalações, equipamentos e recursos". Por conseguinte, este tem vem a ser um dos propósitos da presente investigação. Assim, percebe-se que: "a oferta de EFQ requer recursos materiais e apoio técnico apropriado para garantir acesso à Educação Física para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e aqueles com exigências religiosas específicas" (UNESCO, 2015a, p. 54).

A linha do tempo não cessa quando se trata de políticas públicas educacionais referentes as infraestruturas escolares para uma Educação Física de qualidade (EFQ), assim como já tinha sido enfatizado pela Carta Internacional de Educação Física, em 1978; pela Federação Internacional de Educação Física, com o Manifesto Mundial de Educação Física, em 2000; pela Declaração de Berlim, com a Conferência dos Ministros e Altos Funcionários da Educação Física e Esportes, em 2013. Visando dar continuidade à discussão, igualmente o tema relacionado a infraestrutura para educação física, vem à tona em 2015, a partir das Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) - para gestores de políticas: "o ambiente de aprendizagem é fundamental para a boa qualidade da educação e, por isso, deve incluir ambientes físicos e sociais seguros, saudáveis e protetores para os alunos aprenderem e os professores trabalharem" (UNESCO; UNICEF[33], 2013 apud UNESCO, 2015, p. 54). Ressalta-se a reciprocidade existente entre o ambiente de aprendizagem e o reflexo na qualidade do trabalho docente, o que quer dizer que, o ambiente de aprendizagem adequado, seguro e com boas condições estruturais fornecem subsídios para o ensino e, consequentemente para a aprendizagem, influenciando na qualidade pedagógica e educacional.

As *Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) – para gestores de políticas*, destaca o aspecto de financiamento de recursos, em prol de um currículo responsável, que leve em consideração o espaço, instalações e equipamentos:

---

32 Educação Física de Qualidade.

33 Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas.

> O compromisso financeiro, relativo à mobilização de recursos para um currículo responsável – não necessariamente avaliativo – de educação física, deve proporcionar espaços, instalações e equipamentos para as atividades, que sejam adequados, acessíveis, interiores e exteriores, incluindo espaços de armazenamento do material de apoio. Além disso, deve prover materiais de ensino e aprendizagem, incluindo manuais e textos com diretrizes, quando for necessário. Essas ofertas devem ocorrer tanto em escolas urbanas quanto rurais (UNESCO, 2015a, p. 54).

2.5.6. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – os investimentos na Educação Básica do Brasil

De acordo com os dados da OECD[34] (2018, p. 260), países como Canadá, Chile e Estados Unidos, em 2015 foram os países que mais investiram parte do PIB em instituições de ensino superior, neste nível os programas tendem a se dedicar à pesquisa e ao desenvolvimento, "não é de surpreender que estes países também tenham uma das mais fortes participações de fontes privadas de financiamento educacional [...] a este nível (1,2% do PIB para o Canadá e 1,7% para o e os Estados Unidos)". Entretanto, se observa que em média nos países da OCDE, 83% de todos os fundos destinados a faixa correspondente ao ensino primário até o ensino terciário são provenientes de fontes públicas (governamentais).

A média dos de investimentos do setor privado em instituições educacionais dos países da OCDE representa cerca de 16% de todas as despesas. Em países como Finlândia, Luxemburgo, Noruega e Suécia os fundos privados representam aproximadamente 3% de todas às despesas educacionais, sendo responsáveis por um terço de todo o investimento realizado em educação na Austrália, Chile, Colômbia, Coréia, Reino Unido e Estados Unidos (OECD, 2018).

A OCDE defende que a crise econômica vivida nos últimos afetam o controle das finanças públicas dos países, o que compromete a destinação de orçamentos em educação, alertando que, embora o congelamento fiscal de investimentos tenham a intenção de realizar a melhor alocação e distribuição dos recursos públicos educacionais, isto pode acarretar prejuízos:

> Cortes orçamentários podem representar melhor alocação de fundos do governo e podem gerar ganhos de eficiência e dinamismo econômico, mas também podem afetar a qualidade da educação fornecida pelo governo, particularmente em uma época em que o investimento em educação é importante para apoiar o crescimento econômico (OECD, 2018, p. 280).

Segundo a OCDE (2018), no período de 2005 a 2015, a proporção de despesas governamentais com a educação primária ao ensino superior diminuiu em mais de 70% dos países com dados disponíveis e, se manteve estável em muitos países, mas aumentou em vários outros, especialmente em 2,5% no Chile, Brasil e Israel. Em relação ao nível geral de recursos públicos investidos em educação os países diferem no gasto público total (ensino primário ao terciário) que é dedicado à educação e, que em média chega a atingir 11% de todos os serviços. Na Grécia e Hungria chegam a 6%, já no Chile, México e Nova Zelândia atinge 17% e, na Costa Rica alcança 30%.

Ressalta a OCDE que no geral, o financiamento governamental destina maiores gastos aos níveis não terciários (ensino primários, secundários e pós não-terciários) de educação. Na maioria dos países da OCDE, em média cerca de 3/4 do total da despesa pública (8,1%) do

[34] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na tradução para o inglês significa Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

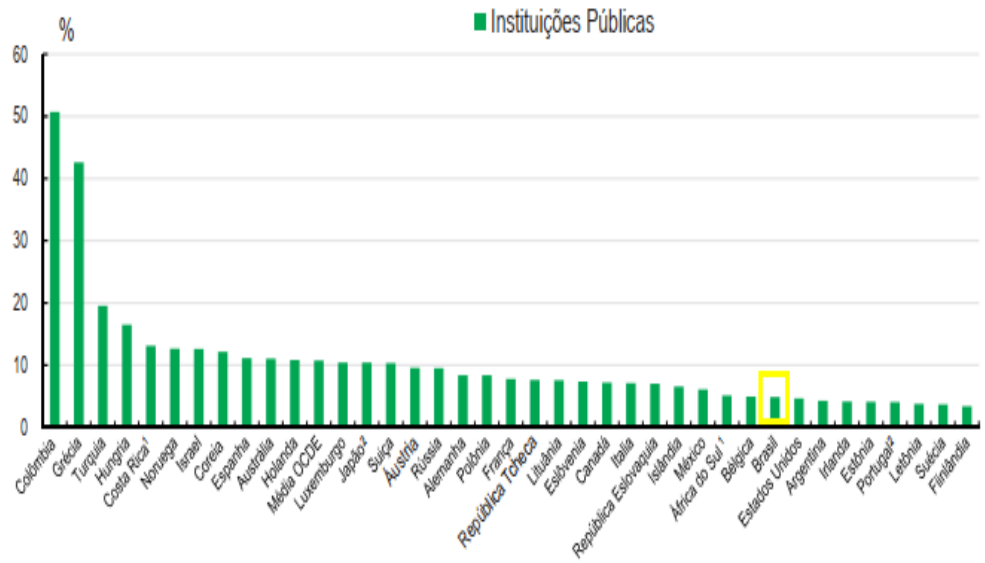
ensino primário ao ensino terciário de educação foi investido em educação não terciária (OECD, 2018).

A grande concentração de altos investimentos em educação nestas etapas de ensino se deve ao fato quase universal das elevadas taxas de matrículas, da estrutura demográfica da população e ao fato de que em muitos países da OCDE, o financiamento de estrutura do ensino superior é vinculado a recursos advindos do setor privado (OECD, 2018).

Partindo deste pressuposto, dados da OCDE de 2016, revelam através do documento intitulado - *Education at a Glance (EAT)2019* importantes aspectos a respeito do Brasil e no contexto global (Inep, 2019a).

Primeiramente, o gráfico 1 estratifica os países a respeito da proporção de despesa de capital nas instituições públicas de ensino superior - 2016 (Inep, 2019a, p.21).

Gráfico 1- Proporção da despesa de capital nas instituições públicas de educação superior em 2016, Inep (2019a, p.21)



Fonte: Panorama da Educação 2019 (Inep, 2019a, p.21).
Nota: Os países são classificados em ordem decrescente da proporção de despesa de capital em instituições públicas.

Os gastos em educação, de um modo geral, englobam as despesas correntes e a despesa de capital. Neste sentido, no Brasil, as despesas correntes (gastos com professores e auxiliares) atingem 97%, enquanto nos países da OCDE, a média é de 92%.

Destarte, o gráfico 1 utiliza a educação superior como modelo para demonstrar que as *despesas de capital* (investimentos na infraestrutura) no Brasil, atingem apenas 5%, o que o posiciona na 30ª colocação, de um ranking com 38 países – equivalente a Bélgica, superior a Portugal e a Argentina, respectivamente com 4%. Entretanto, inferior à média de 11% da OCDE (Inep, 2019a).

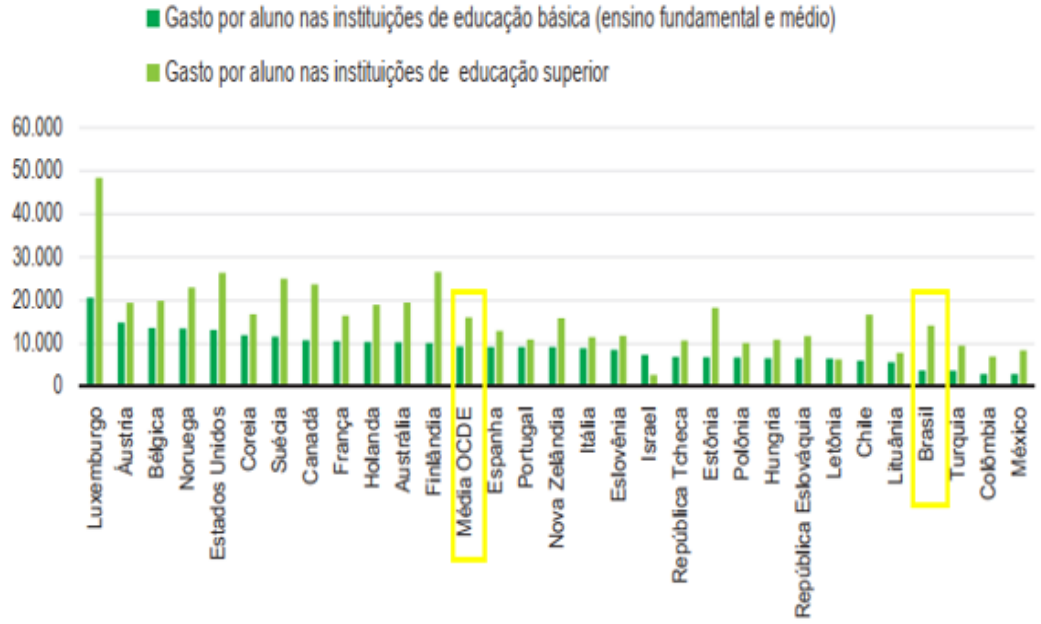
Por sua vez, as maiores despesas de capital em educação concentram-se em países como Colômbia (51%), Grécia (43%) e Turquia (20%).

Com efeito, as menores despesas de capital em educação concentram-se em países como Finlândia (3%), Suécia, Letônia, Portugal, Estônia e Irlanda, respectivamente, com 4% cada um. (Inep, 2019a)

Na sequência, Inep (2019a, p. 18) com base nos dados da OCDE, apresenta o gráfico 2, que ilustra em ordem decrescente o gasto por aluno nas instituições públicas no Brasil, por nível

de ensino (2016) - do ensino fundamental e médio e na educação superior, bem como as demais instituições públicas dos outros países (Inep, 2019a).

Gráfico 2- Gasto por aluno nas instituições públicas brasileiras, por nível de ensino (2016), Inep (2019a, p.18)



Fonte: Panorama da Educação 2019 (Inep, 2019a, p.18).
Nota: Os países são classificados em ordem decrescente por aluno nas instituições públicas da educação básica.

Os resultados acima do *Relatório Panorama da Educação* 2019 apontam que no Brasil, na educação básica (ensino fundamental e ensino médio), se investe em média US$ 3.800,00 por aluno. Por outro lado, os países da OCDE investem em média US$ 9.300,00 por aluno, o que equivale a dizer que o Brasil tem investido menos da metade da média comparavelmente aos países membros da OCDE (Inep, 2019a) .

Quando se observa a realidade na educação superior, no Brasil, o oposto pode ser percebido, o gasto por aluno atinge US$ 14.200,00 contudo fica abaixo da média dos países da OCDE, que é de US$ 16.100,00 (Inep, 2019a). Isto equivale a dizer com base nos resultados demonstrados, que o investimento na educação superior é quatro vezes maior do que se investe na educação básica.

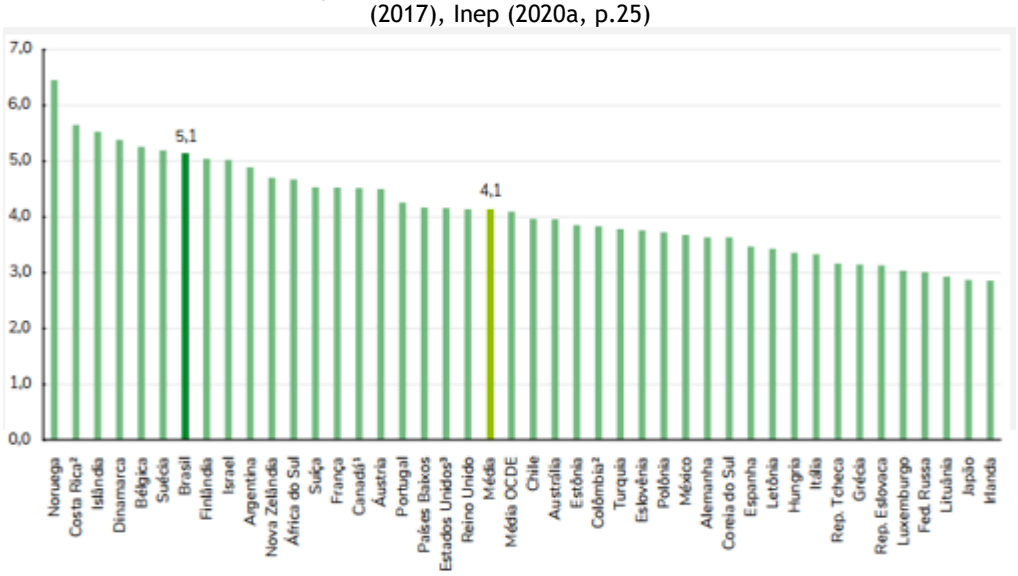
Rapidamente, os dados anteriormente mencionados pelo gráfico 2, claramente revelam as desigualdades educacionais ao que tange os investimentos realizados por aluno na educação superior brasileira, em comparação aos gastos por aluno nas instituições da educação básica (ensino fundamental e médio).

Tais dados reforçam o quanto o Brasil precisa avançar no sentido de políticas públicas educacionais relativas ao financiamento da educação básica.

No ano subsequente, o Relatório Panorama da Educação (*Education at a Glance* 2020), segue verificando as questões relativas ao financiamento da educação pública e das instituições educacionais no Brasil e nos 40 países, entre membros e parceiros da OCDE (Inep, 2020a), além de apresentar destaques.

Nesta perspectiva, o gráfico 3 evidencia o gasto público em educação, notadamente em instituições públicas educacionais brasileiras, por nível de ensino (2016) no cotejo com os países da OCDE, referentes ao percentual do PIB, por fonte de financiamento (Inep, 2020a).

Gráfico 3- Gasto público em instituições educacionais como percentual do PIB, por fonte de financiamento (2017), Inep (2020a, p.25)

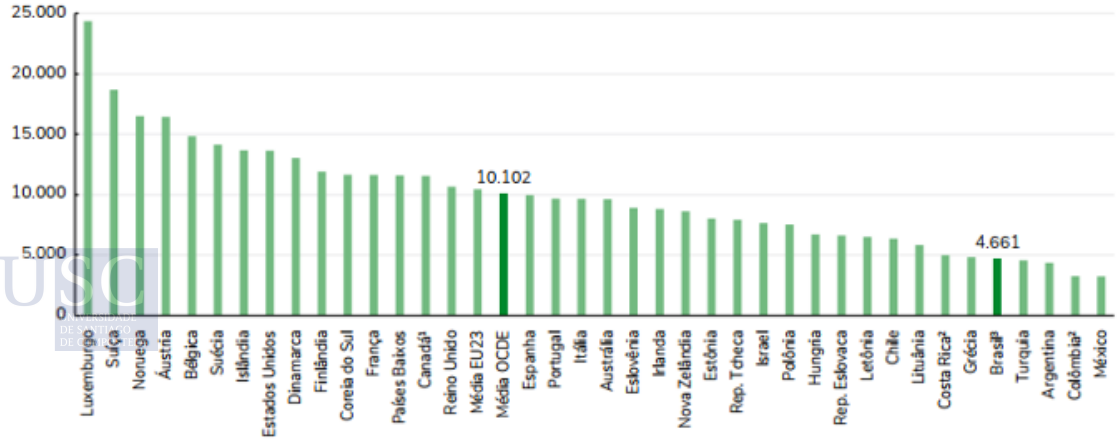


Fonte: Panorama da Educação 2020 (Inep, 2020a, p.25).
Nota: O valor calculado engloba os gastos dos países dos anos iniciais dos ensino fundamental até o ensino superior. Ano de referência 2018.

Depreende-se dos resultados apresentados no gráfico 3, que o *gasto público em educação* no Brasil em 2017 foi correspondente a 5,1% do PIB, o que representa um dos maiores esforços comparavelmente aos demais países (Inep, 2020a). Destarte, os esforços dos países membros e países parceiros da OCDE representam uma média de 4,1% do PIB. Em suma, ressalta-se que os investimentos em instituições educacionais no Brasil ficam abaixo somente de países como a Noruega (7,2%), Suécia e Finlândia, respectivamente, com 5,8%,. Por fim, Bélgica e Islândia, ambos registram 5,7% do PIB. (Inep, 2020a)

Salienta-se entre os destaques do *Education at Glance* (EAG) 2020 – OCDE – Brasil e mais 40 países, os dados do gráfico 4, abaixo, referem-se aos recursos financeiros investidos na educação/aluno. Quer dizer, revela-se o gasto público em unidades escolares por aluno, por fonte de financiamento, em dólares americanos com referência pelo poder paridade de compra-PPC. (Inep, 2020a)

Gasto público em instituições educacionais por aluno, por fonte de financiamento em dólares americanos baseado no poder paridade de compra – PPC (2017), Inep (2020a, p.24)



Fonte: Panorama da Educação 2020 (Inep, 2020a, p.24).Nota: O valor calculado engloba os gastos dos países dos anos iniciais dos ensino fundamental até o ensino superior. Ano de referência 2018

Em síntese, os resultados do gráfico 4, apontam que a média da OCDE referente ao gasto público/aluno em instituições educacionais em 2017 foi de US$ 10.102 anuais PPC. Não obstante, no Brasil os investimentos de gasto público por aluno foram de US$ 4.661 anuais, o que corresponde a menos da metade da média da OCDE (o que representa o terceiro maior entre os países latino-americanos, atrás somente de Chile e Costa Rica). O maior gasto público por aluno está em Luxemburgo, aproximadamente US$ 25.000,00 anuais PPC (impulsionado pelo gasto com o ensino Superior). (Inep, 2020a)

Em relação as políticas educacionais reformistas e relacionadas ao financiamento da educação pública, destaca a UNESCO (2014) que, em muitos países por conta de uma premissa envolta no conceito de bem-estar social, as reformas educacionais foram utilizadas como argumento e ferramenta estatal, mas o que existe de fato são projetos capitalistas ideológicos. É o que nos sinaliza Mascarenhas (1997), ao mencionar que na década de 90, as reformas educacionais, como a LDB e os PCN de Educação Física, especialmente no governo FHC, naturalmente tinham como intenção atender a outros interesses, relacionados a cartilha imposta por organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, onde o governo brasileiro com o Estado de Bem-Estar Social cedia lugar a proposta do Estado Mínimo.

> Fim da crise para alguns, crise para outros. Uma verdadeira revolução tecnológica acontece onde a robótica e a microeletrônica provocam mudanças estruturais nas formas de organização do trabalho jogando milhares ao desemprego. Como se já não bastasse, a Reforma do Estado avança sobre as conquistas trabalhistas e com a agonização do chamado 'Estado de Bem-Estar Social' que cede lugar a uma espécie de neo 'Estado Mínimo', em meio à privatização de todo o setor público, os direitos sociais também começam a ser pulverizados. Desta forma, o mundo pobre se distancia cada vez mais do mundo rico e o que se verifica é um crescimento violento nos índices de miséria. É um novo tempo, tempos globais, diria. Incorpora-se então, ao vocabulário um novo termo que acaba por materializar todo este processo: globalização (Mascarenhas, 1997, p.2).

Na realidade o que se observa em relação ao financiamento da educação proposto pelo Banco Mundial vai muito além da questão da injeção de aportes econômicos na educação dos países subdesenvolvidos, como relata Lino Castellani Filho, em capítulo da sua Tese de Doutorado, a intenção é adentrar o campo educacional realizando assessorias sugerindo as políticas públicas educacionais que mais se alinham as necessidades político-econômicas dos países, o Banco Mundial tenta por assim dizer, gerar dividendos criando políticas educacionais, mas com viés econômico que sejam do seu interesse, como bem descreve Castellani Filho (1999, p. 53):

> Quando, por sua vez, buscamos sentir a mão do *Banco Mundial* no campo da educação, percebemos que ela se faz presente menos pelo volume de recursos financeiros liberados — na medida em que, na maioria das vezes, como no caso brasileiro, prevaleceu o modelo de co-financiamento pelo qual o Banco não empresta diretamente, mas ressarce o país pelos gastos antecipados (contrapartida) por conta do futuro crédito, de tal maneira que a parte nacional deve corresponder a 50% do custo total do projeto — e mais pela sua presença sob a forma de assessoria, onde o principal elemento não é dinheiro mas sim ideias, as quais são oferecidas, obviamente, em embalagens comprometidas na forma e no conteúdo com o receituário político e econômico estabelecido hegemonicamente.

Tal assessoria realizada pelo Banco Mundial ao que se refere às questões educacionais brasileiras podem ser exemplificadas com o estudo realizado por uma outra instituição bancária – o Banco Interamericano de Desenvolvimento[35] (IDB), onde a premissa de equidade e igualdade foi investigada com dados fornecidos pelo Ministério da Educação [MEC], sendo realizado um estudo de caso no Brasil para perceber o funcionamento do sistema de avaliação educacional de um país em desenvolvimento com fortes características de desigualdades sociais (Willms et al., 2012). Uma das principais descobertas apontadas diz respeito aos possíveis recursos escolares que afetam a aprendizagem dos alunos, de modo que Willms et al. (2012, p. 1) mencionam que a oferta tem sido realizada de forma extremamente desigual e injusta:

> O estudo descobriu que alguns dos principais recursos escolares que afetam a aprendizagem, como a infraestrutura, professores com salários mais altos, bibliotecas bem equipadas, acesso a computadores e internet ou escolas seguras, são desigualmente distribuídos, afetando particularmente crianças de famílias com pais com baixa escolaridade, famílias em situação de pobreza [...]. Este artigo mostra que os fatores de oferta da escola matéria: os recursos da escola estão relacionados com o desempenho dos alunos e são distribuídos de forma desigual.

Tais questões estão sendo distribuídas de forma desigual agravando ainda mais a situação de famílias de menor condição socioeconômica de baixa escolaridade em situação de pobreza, pois a preponderância e consideração de tais recursos escolares atuam diretamente na reversão deste quadro educativo e social de adversidades.

2.6 As Políticas Educacionais na Educação Física Escolar no contexto brasileiro

O aprofundamento das políticas públicas educacionais e das bases legais que conferem à Educação Física escolar a consistência jurídica e os alicerces necessários para despontar nos currículos escolares, inserindo esta disciplina na área de '*Linguagen*s'[36], como área de conhecimento (Ministério da Educação [MEC], 2010). E, também como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996) através de normatizações e regulamentações (Brasil, 1998b), que vieram a consolidar os direitos e garantias assegurados por lei[37]a categoria dos profissionais de Educação Física.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, quando se refere ao componente curricular Educação Física, não o faz com menção específica, mas o subjaz ao reduzi-lo e enquadrá-lo na categoria prática esportiva (Brasil, 2014). Como também o faz a cidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), aproveitando o bojo da discussão do PNE de 2014, sancionando no ano de 2015, o Plano Municipal de Educação (PME). Seguindo a linha do PNE de 2014, não há consideração alguma a respeito do componente curricular Educação Física, na realidade são sugeridos espaços para a prática esportiva (Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios, 2015).

De um modo geral, pode se depreender que o contexto da agenda política educacional brasileira, dos anos 90 e, início do século XXI, com as respectivas reformas educacionais mencionadas, constituem uma mudança de paradigma da atuação econômica e política dos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

35 Inter-American Development Bank (IDB) – estudo realizado com base nos dados da Prova Brasil 2007 fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) tendo o Brasil como um estudo de caso para avaliar a qualidade educacional ao que tange a igualdade e equidade (Willms et al., 2012).

36 Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

37 Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

agentes bancários internacionais financiadores: “em linhas gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a “boa governança” e a fortalecer a sociedade civil” (Borges, 2003, p. 125).

A elaboração e a implementação no contexto nacional de políticas públicas educacionais caracterizadas por instrumentos legais, como a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente elaborados em 1997 e 1998 (Brasil, 1997; 1998a). Por seu turno, o Plano Nacional de Educação (PNE) com a implementação de metas educacionais e estratégias políticas está estruturado para efetivação de períodos em decênios - 1993-2003; 2014-2024 (Brasil, 2014), consolidando de fato o projeto do Estado Neoliberal[38]. Este tem como mentor ideológico as ideias capitaneadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como maiores interlocutores, sendo representados por algumas de suas agências de financiamento, como: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Quer dizer, este projeto ideológico tem por objetivo a concretização e a concepção de políticas públicas - sociais e educacionais, sobretudo, o financiamento da Educação. Assim, são permitidas iniciativas de investimentos e dos recursos públicos no ensino privado, como também a concessão de autonomia às universidades públicas para que busquem investimentos do setor privado (Beltrami, 2000; Borges, 2003; Júnior, 2003; Luz, 2018; Mascarenhas, 1997; Mendes & Azevêdo, 2010).

Tais propostas possuíam um alcance projetado para à América Latina e, mais tarde viriam a afetar a Educação Física com as reformas estruturantes no sistema educacional brasileiro, com a promulgação da LDB e dos PCNs. Especialmente, no Brasil, esse período de *reformas*, foi claramente percebido no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao estabelecer um modelo de Estado neoliberal, sem restrições a cartilha imposta por organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, que reproduzem a lógica capitalista de “autorregularão do/pelo mercado” (Mascarenhas, 1997; Mendes; Azevêdo; 2010, p. 130).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SFE), objetiva estruturar os anos de escolaridade. A estrutura antiga do ensino fundamental era organizada em séries - primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) e segundo ciclo (3ª e 4 séries) (Brasil, 1997). E, terceiro (5ª e 6ª séries) e quarto ciclo (7ª e 8ª séries) (Brasil, 1998a). As novas DCN fixam o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observados na organização curricular dos sistemas de ensino e nas suas respectivas unidade escolares, organizando-as em anos de escolaridade - anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) (Ministério da Educação [MEC], 2010)

Na sequência, Brasil (1997, p.25) aborda o tema dos espaços educativos escolares inerentes a área de Educação Física e, o faz com referência no capítulo que denominado de “*Cultura corporal e cidadania*”.

> O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. [...] Dar valor a essas atividades

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[38] O neoliberalismo, tendência hegemônica do capitalismo contemporâneo, preconiza políticas de combate à inflação, às privatizações, ao fim das restrições ao capital estrangeiro, dentre outras “recomendações” aos países da América Latina, formuladas a partir do Conselho de Washington em 1989, envolvendo o Banco mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Mendes; Azevêdo; 2010, p. 130).

> e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física.

Tema este de suma importância, pois aborda as políticas públicas educacionais, especificamente no sentido de desenvolver com os atores sociais, práticas pedagógicas e educativas, de viés crítico e político, para que estes possam se apropriar da *coisa pública* - "o termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses" (Junior, 2003, p. 43). Por conseguinte, a inteireza da coisa pública deve estar alinhada à reivindicação por melhores espaços escolares educativos, áreas de lazer, esportivas e propícias às práticas de atividades físicas que possam contribuir para um estilo de vida ativo e saudável. Ao passo que Mascarenhas (1997) nos explica que a proposta dos PCNs não consegue estabelecer um diálogo com as tendências pedagógicas críticas da Educação Física, ademais se afasta da consecução de políticas públicas educacionais, com tendências a impossibilitar um debate democrático, o que pode gerar prejuízos epistemológicos.

> Por fim, cabe a denúncia de que esta proposta nega totalmente o debate com outras alternativas de intervenções pedagógicas colocadas para a Educação Física, que se constroem há quase duas décadas no Brasil, merecendo destaque a proposta crítico-superadora apoiada no Coletivo de Autores (1992) e a crítico-emancipatória apresentada por Kunz (1994) (Mascarenhas, 1997, p. 4).

Todavia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem consolidar e reiterar a presença da Educação Física nos currículos escolares como área de Linguagem, o que já havia sido feito no ano de 2010, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 anos. De forma que a BNCC ao abordar a disciplina de Educação Física, padroniza as competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, especificamente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Ministério da Educação [MEC], 2017).

Ainda que a BNCC apresente caminhos a serem perseguidos para o desenvolvimento das competências com os alunos, Sacristán (2000, p. 297) sinaliza três pontos capitais em programas curriculares a serem considerados pelos professores: os *conteúdos* do currículo, a configuração das *atividades,* e por último, às *condições* das estruturas escolares disponíveis para que se possam cumprir os planos e programas. Sobre este aspecto, menciona, "a capacidade de realizar esses planos dentro de determinadas *condições* de espaço, tempo, dotação de recursos, estrutura organizativa, etc., sem que isso signifique uma atividade de acomodação às mesmas, mas sim que as leve em consideração".

De acordo com Beltrami (2000), a Educação Física está inserida em compromissos e acordos estabelecidos pelo MEC com Organismos Internacionais no decênio de 1993-2003, nomeadamente a *Educação para Todos*. Como tal, este visa implementar nos sistemas escolares políticas públicas, através dos princípios de qualidade e equidade preconizados no corpo de objetivos da nova LDB. Entretanto, Saviani (2007, p. 1252-1253) revela que acerca da luta por uma educação pública de qualidade, houve uma mobilização da sociedade civil e, principalmente o suposto apoio das empresas, mas,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> [...] a lógica que embasa a proposta do "Compromisso Todos pela Educação" pode ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados": o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

Convém salientar, que para a efetivação do *Movimento Todos pela Educação* foi necessário uma maior flexibilidade dos componentes curriculares, para que com a devida maleabilidade, a denominada "base nacional comum, conforme proposta nos PCNs, pudesse ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino" (Beltrami, 2000, p. 153). Buscando avançar na discussão da previsão da obrigatoriedade da Educação Física explicitada pela LDB, os PCNs sugerem propostas didático-metodológicas aos professores da área e, assim delineiam-se os objetivos, conteúdos de ensino (blocos de conteúdos), transversalidade de conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas. No entanto, Mascarenhas (1997, p. 4) esclarece o viés da interlocução que se pretende estabelecer entre a Educação Física e a proposta da escola alicerçada nos PCNs:

> A proposta apresentada, sustentada numa concepção psicologizante de educação, conhecida em nosso meio como construtivismo (modismo?), segue a lógica piagetiana, imprimindo um caráter etapista à educação em que blocos de conteúdos apresentados de forma linear objetivam a realização de atividades motoras que oportunizem o auxílio ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Quanto à proposição metodológica e aos mecanismos de avaliação, não se consegue fugir a uma apresentação de critérios gerais, insuficientes ao auxílio de uma construção mais sistematizada que consiga indicar orientações para uma possível ação da Educação Física no espaço escolar.

A complexidade da aplicação de políticas públicas e sociais atinentes à Educação Física escolar, tendo como alvo os princípios educacionais estabelecidos pela LDBEN de 1996 e pelos paradigmas explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi alvo de estudo realizado por Beltrami (2000). Esta autora analisou se as pendências sociais geradas pela LDB e os seus dispositivos legais anteriores, promoviam a exclusão de parte dos alunos das aulas de Educação Física escolar, bem como se os dispositivos atuais davam conta de tais problemas. Segundo a autora, o que se percebe em levantamentos iniciais, é que o que está posto, em termos de políticas sociais, é o princípio da armadilha da equidade. No entanto, o que se necessita é de justiça social, "como se pode verificar neste pequeno texto, as políticas públicas e sociais, no que se referem à educação e à Educação Física, em especial, estão longe de promover a justiça social" (Beltrami, 2000, p. 155). Nesta mesma perspectiva, de jogo de interesses e de forças antagônicas, destaca-se o poder estatal, a força do capital econômico e da manutenção do *status quo*, como Linhales (1998, p. 74) explica: "embora a disputa pela representação de interesses junto ao Estado se configure, nas democracias contemporâneas, como um jogo de soma variável, não devemos perder de vista que o processo de acumulação privada é ainda um ponto de referência para o poder estatal". Nesta perspectiva, Borges (2003, p. 130) destaca que o processo que cerca a reestruturação de políticas sociais são permeados pelas reformas educacionais, que subjaz o legítimo e declarado discurso neoliberal "de aumentar a eficiência e a equidade, ganhou papel de destaque na agenda do Banco Mundial para a reforma do Estado".

O fenômeno educativo vem sendo desassistido sistematicamente, a carência de recursos públicos e investimentos apontam para um modelo de Estado mínimo de matriz neoliberal, com cada vez menor participação do setor público, como sinaliza Borges (2003, p. 127), ao trazer uma concepção de Estado liberal idealizada pelo Banco Mundial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Pode-se dizer, então, que o "Estado ideal" concebido pelo Banco Mundial é um Estado liberal "neutro", definido puramente em termos procedimentais, na medida em que, ao menos teoricamente, não agrega nenhuma concepção prévia do bem

> social; ao contrário, o Estado deve funcionar segundo o estabelecimento de regras "neutras" que permitam a busca legítima de diversas concepções do bem social.

E, quando se adentra o campo das Reformas da organização e administração dos serviços educacionais pretendidas pelo Banco Mundial, Borges (2007) menciona que houve um deslocamento do foco do *hardware* para o *software*. Segundo o autor isto representa o maior interesse e preocupação pelas reformas do currículo escolar. Todavia, deixa claro que por trás das reformas educacionais e do enxugamento da máquina pública com cortes de recursos públicos, existe um severo ajuste fiscal, e isto configura,

> [...] ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a "minimização" da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado (Borges, 2007, p. 130-131).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - 9394/96, no bojo do artigo 26, § 3º, trata-se especificamente da obrigatoriedade da Educação Física como disciplina curricular da educação básica:

> § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole (Brasil, 1996).

A promulgação da LDB nitidamente representou alguns retrocessos ao status e legitimidade da Educação Física escolar, pois reforça o caráter de exclusão, ao possibilitar condições de facultatividade à sua participação a um grupo de pessoas que talvez poderiam ser consideradas necessariamente as que mais precisam dos serviços oferecidos pela Educação Física. Isto posto, acrescenta-se a grave perda de legitimidade da disciplina no âmbito escolar, por ser atribuído um valor estritamente biológico como justificação para haver facultatividades, o que confere fortemente um valor instrumental e utilitário à disciplina. Nesta perspectiva, Mascarenhas (1997, p. 3) problematiza que,

> Na educação de jovens e adultos, ou seja, nos conhecidos supletivos, sua exclusão é confirmada. No ensino noturno a lei torna facultativa a presença da Educação Física, o que permitiu já para este ano, de maneira precipitada, sua extinção por alguns governos estaduais. Isto contraria um parecer recente do CNE que remete esta decisão para o âmbito da escola ou em último caso coloca-a sob a responsabilidade do próprio aluno.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ainda sobre a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), talvez um dos maiores contrapontos resida no fato do mecanismo de utilização de recursos públicos no ensino

privado, assim descreve Mascarenhas (1997, p. 3) "[...] finalmente, quanto ao financiamento, está localizada uma de suas maiores contradições, pois legitima a aplicação de recursos públicos no ensino particular e concede 'autonomia' financeira às universidades públicas, estimulando-as a buscar investimentos no setor privado".

Um outro importante aspecto refere-se a profissão de Educação Física, que veio a ser regulamentada após a promulgação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996), a tornando componente curricular obrigatório da educação básica. Posteriormente, dois anos adiante a Educação Física se transforma em profissão, responsável por organizar planejar, sistematizar, avaliar, dirigir, dentre outras funções aquelas relacionadas ao exercício do magistério, com o viés pedagógico de atividades que envolvam atividades físicas e desportivas (Brasil, 1998b). Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação com a medida da Câmara de Educação Básica, que por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Ministério da Educação [MEC], 2010). Desta forma, inserindo o componente curricular obrigatório Educação Física, no rol dos saberes disciplinares curriculares (Tardif, 2010) pertencentes a área de Linguagens, dentre outras áreas do conhecimento a saber.

> Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e, e) Educação Física; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V - Ensino Religioso (Ministério da Educação [MEC], 2010, p. 35).

Com a sanção presidencial e aprovação em junho de 2014, a Lei Nº 13.005 passa a vigorar: O Plano Nacional de Educação (PNE)", em sua essência apresenta 20 metas e suas respectivas estratégias são geridas pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A comunhão e o regime tripartite, tem a finalidade de fornecer a população uma educação pública de qualidade. No entanto, Luz (2018, p. 206), entende que o simbolismo das 20 metas estabelecidas pelo PNE, para o decênio (2014-2024), possui um forte cunho político-ideológico, que "evidencia o objetivo de instrumentalizar as prerrogativas educacionais mediante o cumprimento dos prazos e condicionalidades estipulados pelos organismos internacionais". Quando o autor refere-se aos prazos que o PNE tem a cumprir com os organismos internacionais, está a falar do cumprimento de metas firmadas com os reais financiadores das políticas públicas educacionais, que são os agentes bancários, o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a UNESCO (Luz, 2018). O cumprimento de tais metas podem ser traduzidos, em duas palavras: eficiência e igualdade (Borges, 2003, p. 131), utilizadas como justificativas para a implementação de reformas educacionais, assim enfatiza:

> Em recente relatório, o Banco Mundial observou que a evidência comparativa confirma que o setor privado geralmente suplanta o setor público tanto em termos de qualidade como de eficiência e, por essa razão, um maior envolvimento de provedores privados, como ONGs, seria desejável em termos da relação custo-benefício.

Neste ínterim, a luz da Meta 7 (sete) do PNE, objetivamente se busca possibilitar melhores estruturas escolares para um maior estímulo qualitativo da educação básica e dos respectivos sistemas de ensino. Para tal, há a necessidade de que os sistemas de ensino possam implementar

políticas públicas de ação conjunta e colaborativa entre os entes da Federação, para que as metas do PNE possam realmente sair do papel e serem efetivadas na prática (Brasil, 2014). Destarte, os sistemas públicos de ensino, cada vez mais têm sofrido com quadros educacionais de extremas adversidades vivenciadas, que refletem uma configuração de políticas públicas sociais de abandono e descaso com a coisa pública, de modo que tal situação,

> Em tempos de hegemonia neoliberal na ordem política e econômica do mundo, a concepção de um Estado mínimo, fundado na ordem e propriedade, encontrando no mercado o seu natural mediador, passa a ser implementada a partir de um conjunto de reformas capitaneadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo apresentadas às frágeis democracias recém-instaladas na América Latina como o modelo de administração pública; estas teses, conhecidas como o Consenso de Washington, criam parâmetros para o poder público e suas diretrizes de ação (Júnior, 2003, p. 43).

Em suma, quanto a adoção de estratégias de políticas neoliberais aplicadas a contextos educativos oriundas dos EUA, apresentam um forte pendor para serem implementadas em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil e dos países da América Latina. Este modelo educacional americano congrega e tem por essência a adoção de políticas educacionais, como o ensino domiciliar, escolas conveniadas (charter- público-privadas, ou subfinaciamento das escolas públicas) e vouchers (o governo subsidia às famílias por meio de vales em dinheiro para que elas possam escolher as escolas onde os seus filhos devem estudar). Acrescenta-se a este modelo americano, características que apontam para o desmonte da educação pública, como: precarização, ausência de políticas públicas educacionais, a redução dos salários dos professores, políticas governamentais dos municípios que fomentam a distorção salarial entre professores efetivos e temporários, a privatização do ensino, a avaliação da qualidade das escolas e do ensino através de resultados dos alunos em exames padronizados, a desregulação da formação de professores, a desprofissionalização da função docente, a indexação do financiamento das escolas e dos contratos dos professores aos resultados dos alunos nos exames.

Dois importantes termos e conceitos utilizados no âmbito das políticas públicas são: "*descentralização e empoderamento'*, ambos estabelecem a estreita relação com as diretrizes econômicas e políticas que o Banco Mundial estabelece com os sistemas de ensino e os contextos escolares, assim descreve Borges (2003, p. 131),

> Ainda a esse respeito vale ressaltar que a retórica do Banco Mundial sobre descentralização e participação se caracteriza pelo uso de metáforas de mercado e de conceitos econômicos. A descentralização é descrita como uma forma de "adequar a oferta de serviços às preferências individuais", e o empowerment, como a habilitação dos cidadãos para "demandar e garantir a boa performance".

A interlocução com o termo *descentralização* como conceito metafórico de ciências econômicas, como aponta Borges, logicamente é para sinalizar que há de se ter cautela com a inserção de tal mecanismo no contexto escolar, pois existem finalidades antagônicas. É comum ouvir reivindicações em distintas realidades escolares, de atores sociais que bradam por uma gestão democrática e participativa, já estabelecida em marcos legais (Brasil, 2014). Mas, a "autonomia" representada pelo uso de recursos públicos e a condução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pode estar a viver a sombra de perigos que a rondam, com interesses contraditórios, como alerta Borges (2003, p. 131):

> A literatura crítica sobre as reformas pregadas pelo Banco Mundial faz várias ressalvas aos argumentos utilizados, a começar pelo fato de que a introdução de mecanismos competitivos e a descentralização dos serviços educacionais não necessariamente irão trazer maior equidade no acesso à educação. Segundo alguns analistas, há uma contradição, nessas medidas, pois, de um lado, afirma-se que as necessidades dos pobres serão mais bem atendidas e, de outro, promove-se a introdução de taxas escolares nas escolas públicas e amplia-se a provisão privada de serviços.

Dados da OECD (2018, p. 3) demonstram que o tipo de política educativa apregoada pelo Banco Mundial através da descentralização, revelam que "na maioria dos países, as decisões sobre como a instrução é organizada são tomadas principalmente a nível da escola, mas as decisões relacionadas com o planeamento e estruturas, gestão de pessoal e recursos são mais propensos a ser localizado no antigo níveis de autoridade". Convém salientar que a depender dos problemas educacionais existentes nos sistemas de ensino de alguns países, além dos trâmites dentro da administração pública denotam, sobretudo, que as decisões ficam restritas aos cargos de representantes do Poder Executivo (SEMED), com a subserviência das unidades escolares e dos atores educacionais. As questões educacionais que envolvem um maior viés político (estrutura das escolas), na maioria das vezes ficam a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sem a participação democrática e uma consulta pública à comunidade escolar, acerca das suas reais necessidades. Ou seja, claramente percebe-se o antagonismo entre o pedagógico e o político, demonstrando na prática que ambos navegam em planos diferentes, quando na realidade, como revelam Pedró e Puig (1998) os resultados educacionais dependem diretamente das políticas educativas e das decisões que são tomadas pelos agentes públicos.

Especificamente o item 7.18 do PNE, faz esta interlocução ao trilhar o aprofundamento e a discussão de temas de interesse público, especialmente para os atores sociais (comunidade escolar) que vivenciam a complexa e dura realidade do contexto escolar. Nesta medida, surgem os seguintes temas trazidos pelo PNE de 2014: as instalações educacionais e os equipamentos pedagógicos. De um modo geral, estes referem-se às estruturas escolares inerentes à prática pedagógica e ao bom funcionamento das instituições educacionais de ensino.

> assegurar a todas as escolas públicas de educação básica [...] o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência; (Brasil, 2014, p. 15).

A fundamentação das metas educacionais traçadas pelo PNE 2014, bem como os objetivos pedagógicos a serem alcançados, demonstram que tais recursos educacionais de infraestrutura escolar são dependentes de fatores político-econômicos. Sobre esta questão, Mascarenhas (1997, p.2) nos relata que a turbulência na economia tende a afetar a toda uma conjuntura social e política, onde o sistema educacional é altamente dependente, sendo que, naturalmente acaba tendo que se submeter e se adequar a lógica do mercado, realizando as devidas mudanças no funcionamento do sistema público educacional, como:

USC UNIVERSIDADE SANTIAGO

> Novos valores são atribuídos à educação e o mercado impõe a necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador. A versatilidade e a pragmaticidade do conhecimento são exigências ao manejo das novas tecnologias que incrementam as indústrias. Percebe-se, então, a clara intenção de submeter a educação às leis do mercado onde a qualidade total e a competitividade apresentam-se como principal

> preocupação. A introdução de técnicas de gerenciamento escolar, o controle de qualidade, as parcerias com o setor privado, a implementação de novas tecnologias educacionais, a educação à distância, dentre outras, constituem alguns exemplos que podem comprovar tal preocupação.

Este autor reforça que a escola tem servido a reproduzir e a perpetuar o modus operandi das desigualdades sociais, "além da instrumentalização técnica para o trabalho coloca-se também como objetivo da instituição escolar o reforço de seu papel ideológico na consolidação e manutenção do status quo" (Mascarenhas, 1997, p. 2).

Tendo o Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2014 determinado tempo para que os municípios pudessem enquadrar as suas respectivas legislações, implementando as devidas políticas educacionais. Desta forma foi concedido o tempo de 1 (um) ano, conforme o artigo 8º do PNE, para que os municípios pudessem buscar os padrões mínimos que norteiam a Lei Nº 13.005 de junho de 2014. Logicamente, respeitando-se as particularidades locais e regionais onde os municípios brasileiros estão inseridos (Brasil, 2014). Mas, quais seriam estes padrões educacionais a serem alcançados pelos sistemas públicos de ensino? Neste sentido, Schneider (2010) lança luz sobre os padrões mínimos de qualidade estabelecidos pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF) e pela LDB, salientando que estes ainda não foram alcançados e, que o conceito da expressão *padrões mínimos*, continua a ser alvo de incertezas de governos e autoridades educacionais do que ao certo é necessário para que se tenha a garantia de qualidade da educação pública.

Com o escopo da presente investigação em curso acerca das políticas públicas educacionais, das estruturas escolares, do status e legitimidade da Educação Física Escolar, o Plano Municipal de Educação de Armação dos Búzios-RJ (PME), por meio da Lei Nº. 1.114 de 30 de junho de 2015, apresenta a Meta Municipal 7, elucidativa ao nosso estudo. Uma vez que aborda as políticas públicas educacionais que devem ser adotadas no município para que os indicadores de qualidade da educação pública, possam de fato, refletir na aprendizagem dos alunos. Logo, pretende-se de fato que se eleve a qualidade da educação básica na esfera pública, e, para tal, coloca-se, ou pretende-se colocar em prática, ações e estratégias municipais, como: "assegurar a todas as escolas públicas de educação básica, espaço para a prática esportiva, equipamentos e laboratórios de ciências, acesso a bens culturais e artísticos e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência. Prazos - 3 ANOS" (Prefeitura de Armação dos Búzios, 2015, p. 7).

Sobre as políticas educacionais curriculares que consolidam a presença da Educação Física (EF) em exames de larga escala na educação básica, Novaes; Mello, Soares e Telles (2021) salientam que desde 2009, a EF está presente ainda que de forma discreta, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No presente estudo, os autores se debruçaram sobre as questões da referida disciplina no ENEM, desde a sua inserção até o ano de 2019, com o objetivo de analisar o seu conteúdo ante a intencionalidade do exame e o conhecimento da disciplina a ser ensinado, já consagrado nas matrizes curriculares. Nesta relação, os resultados sobre a seleção de conteúdos e a resolução das questões da Educação Física no Enem, revelam dissensos e conflitos no campo do currículo. Estes, podem ser comprovados através do desprezo às habilidades específicas da matriz de EF no Enem, o forte viés interpretativo das questões - que desconsideram as habilidades específicas e o conhecimento disciplinar, já presentes e consolidados nas prescrições curriculares e no acervo de conteúdos tradicionais da EF. Ademais, ainda há uma tradição acadêmica que descontextualiza a formulação das questões, indo na contramão das orientações da matriz curricular do Enem. (Novaes et al., 2021). Reforçam os autores sobre a importância da elaboração das questões de Educação Física no

Enem estejam alinhadas com temas do cotidiano dos jovens, buscando assim estabelecer um diálogo mais acessível. Os autores informam que a inserção da EF na área de Linguagens, Códigos e Tecnologia (LST) surge a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e analisam que no conjunto de 13 provas de 2009 até 2019, esta área participa com 45 itens por prova, totalizando 585 questões, em termos relativos a EF é pouco representada, apenas 7,35% das questões da área e média de 3,46 itens por prova. Assim, inferem que a abordagem concedida à EF é insuficiente para avaliá-la enquanto componente curricular no ensino médio, revelando de fato o status marginal de seu conhecimento nesta etapa da educação básica. (Novaes, et al., 2021).

Com efeito, embora a introdução da EF no Enem possa indicar o conhecimento a ser desenvolvido e transmitido aos alunos por este componente curricular, ademais também pode ser considerada uma "estratégia de valorização da EF na escola" (Novaes et al., 2021, p.7). Concluem que, no conjunto das 43 questões relacionadas a EF no ENEM no seu percurso existencial (2009 até 2019) é predominante a inadequação dos conteúdos da EF, por negligenciarem as habilidades e os objetos de conhecimentos específicos orientados pela matriz do exame, bem como pelo conflito no campo do currículo da EF (vertente tradicional *versus* vertente renovada) verificados nas provas (Novaes, et al., 2021). Das cinco manifestações da cultura corporal evidenciadas nas provas, destacam-se a dança e o esporte, cada uma com sete questões, seguidas pelos jogos, lutas e ginástica. Embora tenha sido dito pelos autores que a inserção da EF no Enem pode ser considerado um marco para esta componente curricular, mencionando que, "no entanto, não implica, necessariamente, uma valorização disciplinar ou avanço na constituição de seus saberes escolares" (Novaes et al., 2021, p. 20). Pelo contrário, em face dos resultados encontrados, Novaes et al. (2021) questionam fortemente a presença da EF no Enem, posto que refutam a ideia propagada pela literatura acadêmica e da narrativa governamental de que o Enem possa induzir mudanças e avaliar o ensino. De fato, concluem temporariamente sobre a incapacidade do Enem como instrumento avaliativo da EF no ensino médio, pelo simples fato de não ser um indutor positivo dos currículos escolares.

2.6.1.1 A política educacional da Base Nacional Comum Curricular na Educação Física – um breve relato da literatura

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta nomeadamente, as competências específicas - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Física para o Ensino Fundamental nos Anos iniciais e Anos finais (Ministério da Educação, 2017). De modo que, para esta investigação, considerar-se-á, especificamente as unidades temáticas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), por englobar o lócus e objetos de investigação do presente estudo. Posto que, acerca da elaboração do currículo de Educação Física e das respectivas unidades temáticas a serem desenvolvidas, o estudo recorre a Sacristán (2000, p. 297), que afirma:

> no final das contas, se a cultura do currículo escolar não é uma mera justaposição de retalhos do que denominamos de culltura elaborada, deve implicar uma cuidadosa seleção e ordenação pedagógica, ou seja, uma 'tradução' educativa de acordo com o que cumprirá na educação do aluno.

De tal forma, comumente o que a BNCC denomina "unidades temáticas", no contexto escolar denomina-se, como: '*conteúdos de ensino'* e, estão distribuídos, conforme a proposta da BNCC em dois blocos (6º e 7º ano; 8º e 9º ano) que apresentam os objetos de conhecimento

de cada uma das 6 (seis) unidades temáticas, que são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (Ministério da Educação, 2017). Contudo, a leitura crítica da BNCC e de sua política pública de enfoque estandardizado em uma concepção holística humana refletida no desenvolvimento de competências, na realidade camufla as intenções de uma lógica de mercado, onde os mecanismos capitalistas de produção, seleção, competitividade e consumo, moldam o aluno, o cidadão e o futuro trabalhador, regidos pela orquestra do imperialismo do Estado neoliberal, como destrincha Borges (2003, p. 132, grifo nosso): "Essa maneira funcional de ver o processo educativo **objetiva formar trabalhadores** e cidadãos, promovendo o crescimento econômico e a redução da pobreza". Nesta perspectiva, reiteram Bracht e Almeida (2003, p. 89),

> Vivemos a era das competências, o que obriga o trabalhador a se ajustar ao modelo proposto por esse novo quadro produtivo e que os centros de formação abdiquem de uma formação de caráter mais humanista (um currículo visando à formação integral) e curve-se às necessidades do mercado profissional. Assim, a produtividade torna-se o elemento central da elaboração das políticas públicas. Nesse bojo, a presença de muitas disciplinas, como a sociologia, a filosofia, a educação artística e a educação física, é ameaçada em função dos novos contornos assumidos para o projeto de educação hegemônico em voga.

A assertiva acima, vindo de um dos representantes da concepção pedagógica crítica de Educação Física - Valter Bracht, um dos expoentes e disseminadores da abordagem crítica-superadora brasileira, forjada na concepção teórica do materialismo histórico-dialético, com fortes bases fincadas na pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani, envia um recado, que conforme Luz (2018, p. 206) sinaliza, "[...] para a proposição de análise da estruturação e reestruturação do planejamento educacional no Brasil". Ou seja, as políticas públicas educacionais que subsidiam a Educação Física Escolar incorporadas em leis, parâmetros e planos, devem corresponder aos verdadeiros anseios da população brasileira, que urge por uma educação pública de qualidade, em todas as suas vertentes e aspectos, social, político, econômico e cultural. Trazendo à baila Saviani (2007), que analisa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como instrumento de política pública educativa estruturado em dois pilares de sustentação: o técnico (de base estatística, como o IDEB), e o financeiro (repasses de recursos federais, como o FUNDEB), ambos, como mecanismos de dupla assistência de responsabilidades do MEC, conforme descrito na Constituição da República e na LDB, em relação aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. No entanto, o autor enfatiza que o êxito do PDE, perpassa a questão de alocação de recursos técnicos e financeiros e, amplia a sua base infraestrutural, inserindo os recursos humanos, como terceiro pilar de sustentação do PDE, o *magistério*:

> Contudo, para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infraestrutural. Para ser posto em operação ele vai depender, fundamentalmente, dos recursos humanos, entre os quais avulta a questão dos professores. Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário e a formação (Saviani, 2007, p. 1249).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Retomando a discussão da BNCC, quanto a sua estrutura (unidades temáticas) e das competências (objetos de conhecimento ou conteúdos) que a compõe, não obstante, Sacristán (2000, p. 299) discorre que sob diversas óticas, as unidades temáticas ou didáticas, são

representativas deste modelo, onde autores ou movimentos pedagógicos tem apelado "para essa virtualidade do planejamento da cultura do currículo integrada em grandes unidades". Mesmo assim, a BNCC relacionada ao componente curricular Educação Física no bloco do 6º e 7º anos, referente a unidade temática - *Brincadeiras e Jogos*, insere o objeto de conhecimento dos *Jogos eletrônicos*. Não há menção no bloco do de 8º e 9º anos, do objeto de conhecimento a ser desenvolvido com a referida unidade temática amplamente desenvolvida no 6º e 7º anos. Quanto a unidade temática - *Esportes*, no bloco de 6º e 7º anos, o objeto de conhecimento contempla: Esportes de marca, Esportes de precisão, Esportes de invasão e Esportes técnico-combinatórios. Todavia, no bloco do 8º e 9º anos, englobam: Esportes de rede/parede, Esportes de campo e taco, Esportes de invasão e Esportes de combate. Acerca da unidade temática - *Ginástica*, esta apresenta no 6º e 7º anos, o seguinte objeto de conhecimento: Ginástica de condicionamento físico, diferentemente, no 8º e 9º anos estão: Ginástica de condicionamento físico e Ginástica de conscientização corporal. A unidade temática – *Dança*, no 6º e 7º anos, trata do objeto de conhecimento: Danças urbanas, já o 8º e 9º anos, a proposta é a dança de salão. Ao que tange a unidade temática – *Lutas*, para o bloco de 6º e 7º anos, traz como objeto de conhecimento: Lutas do Brasil e, no 8º e 9º anos: Lutas do Mundo. Por fim, a unidade temática: Práticas corporais de aventura, que traz como objeto de conhecimento no bloco de 6º e 7º anos: *Práticas corporais de aventura urbanas*, não obstante, no 8º e 9º anos apresenta: Práticas corporais de aventura na natureza (Ministério da Educação, [MEC], 2017). Sobre a proposta da BNCC de apresentação dos conteúdos de ensino em unidades temáticas, distribuídas e vivenciadas pelos alunos de acordo com os seus respectivos anos de escolaridade, Sacristán (2000) refere que a seleção de unidades temáticas como estruturas rígidas, sequenciais e padronizadas, sem que aja sobre a mesma, a hermenêutica contemplativa, sobre os programas curriculares e as ações educativas a serem empreendidas ao alunado, tais ações devem ser vistas com cautela,

> Por isso, parece-nos impróprio que a administração educativa opte por uma determinada seleção de unidades, fixando-as numa ordenação legal que costuma estabilizar-se no tempo, como acontece na regulação do currículo que vem sendo praticado pela educação primária espanhola. Tais decisões deveriam ficar para serem refletidas na confecção do material, para as escolas e para cada professor em particular (Sacristán, 2000, p. 300).

A estrutura da BNCC da Educação Física escolar para os anos finais do Ensino Fundamental concebida em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos), essencialmente tem por objetivo o desenvolvimento de competências, a partir dos objetos de conhecimento a serem vivenciados nas práticas pedagógicas (Ministério da Educação, 2017) da "cultura corporal" (Soares et. al, 1992). Ainda que na BNCC, a Educação Física esteja posta como um componente curricular que tematiza às práticas corporais em suas distintas nuances de codificação e significação social (Ministério da Educação, 2017), é necessário um olhar mais crítico no documento para oferecer-lhe uma abordagem pedagógica que possa dialogar com as ciências sociais e humanas e, assim, abordar também, as questões políticas e sociais. Pois, ainda existe um forte apelo ao cunho biológico-esportivista e do viés da diversão e do lazer, que tendem a fortalecer a instituição esportiva.

Pode-se depreender pontos positivos da BNCC, como a interlocução com a cultura e o contexto histórico de algumas unidades temáticas, mas, comparativamente em menor escala (Ministério da Educação, 2017). Para haver a transcendência pedagógica das habilidades que a BNCC estipula à Educação Física escolar e, daquilo que está fortemente enraizado, é fundamental fornecer as unidades temáticas a contribuição de temas inerentes às ciências

sociais e humanas, porque ainda há um forte caráter instrumental e utilitário da Educação Física na modelagem e arquitetura de padrões preestabelecidos a serem incorporados nos alunos por meio das competências elencadas na BNCC. Nesta medida, a questão da prática pela prática vivenciada em aulas de Educação Física, de forma instrumentalizada, é tema de apontamentos de Fensterseifer e González (2013, p. 37), que refutam a tese de que a vivência da prática do sujeito é descontextualizada de valores políticos e éticos: "[...] portanto as questões da prática (política/ética) não são questões *a priori*, independentes dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Se não levarmos isso em conta, cairemos facilmente em uma racionalidade instrumental, incompatível com a democracia".

Nesta perspectiva, com o intuito de aprofundar a discussão sobre o valor das "competências", a presente investigação recorre a Saviani (2007, p. 1253),

> É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.

O que se questiona da premissa defendida pela BNCC acerca das competências, possui ressonância nas tendências pedagógicas brasileiras difundidas na Educação Física escolar, algumas apresentam-se desconectadas da realidade brasileiras e, apresentam-se acríticas e apolíticas no tocante as desigualdades educacionais e sociais. Notadamente, tendências pedagógicas utilizadas pela Educação Física escolar, como a Psicomotricidade, na década de 70, com a teoria do francês Jean Le Boulch que conjugava métodos da Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia foi fortemente utilizada. Na década de 80, surge o movimento renovador que se contrapunha ao modelo hegemônico,[39] que vinha enraizado há décadas. No âmbito da Psicologia Genética, a abordagem construtivista-interacionista no Brasil, o precursor foi o professor João Batista Freire, que buscou como referência os fundamentos na epistemologia genética do suíço Jean Piaget, com forte ênfase nas etapas de desenvolvimento cognitivo e esquema de ações para a Educação Física. A concepção desenvolvimentista, concebida pelo seu autor Go Tani, se baseia nas etapas do desenvolvimento motor, tendo como base o crescimento físico e as faixas etárias dos alunos, sendo que, o objetivo central é o aumento da complexidade das atividades para se desenvolver a aprendizagem motora. Quanto as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física brasileira, destacam-se a concepção de aulas abertas, do alemão Reiner Hildebrandt, a concepção crítico-emancipatória criada por Eleonor Kunz, com fundamentação na teoria da educação libertária ou educação libertadora do pedagogo brasileiro Paulo Freire. E, por último, a tendência crítico-superadora, desenvolvida por um Coletivo de Autores[40] com base na discussão do materialismo histórico-dialético, tendo como premissa, o discurso da justiça social como uma das pautas de maior importância, fundamentada na ideologia marxista. No Brasil, alguns autores da Pedagogia, como Demerval Saviani e Paulo Freire foram preponderantes para a difusão desta teoria.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

39 A hegemonia em questão na Educação Física brasileira é oriunda da forte influência da eugenia com a tendência médico higienista no início do século XX, acompanhada pela influência da instituição militar e, décadas mais tarde a influência desportiva ocupa posição de destaque.

40 Livro publicado em 1992 – *Metodologia do Ensino da Educação Física* - por um Coletivo de Autores responsável pela teoria crítico-superadora da Educação Física.

2.6.1.2 A política educacional de formação continuada na Educação Física - um breve relato da literatura

No contexto nacional, as políticas educacionais de formação continuada relacionadas ao tema sobre a infraestrutura escolar (IE) e a disciplina curricular Educação Física foram abordados por diferentes autores (Azevedo, Oliveira, Silva, Nóbrega & Júnior, 2010; Bastos; Anacleto &Henrique, 2018; Ferreira Neto, 2020a; Lima; Resende & Cardoso, 2015; Morais & Pinho, 2016; Rufino, Neto & Darido, 2015).

A formação continuada foi um tema por nós analisado (Ferreira Neto, 2020a) através de um estudo descritivo realizado com 10 professores de EF e um coordenador pedagógico no ano de 2016, no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). Possuindo abordagem metodológica qualitativa do tipo estudo de caso e a análise de conteúdo, buscamos perceber se a formação continuada tem contribuído quanto ao debate da IE inerente ao componente curricular Educação Física. Da análise de conteúdo. emergiram quatro categorias analíticas: formação continuada, infraestrutura escolar, burocracia e eficiência/transparência. Em síntese, os seguintes resultados foram evidenciados:: os professores enfatizam a ausência de relevância da formação continuada e a necessidade de mudança da estrutura metodológica. No tocante a figura do coordenador a frente das formações continuadas, a percepção dos professores é de ineficiência nos pedidos recebidos, ausência de transparência nas ações e de subsídio aos docentes, e uma menor parcela consideram um bom trabalho desenvolvido. Ademais, os professores percebem burocracia a respeito das solicitações junto à SEMED para atender aos pedidos, bem como do quanto a escassez de recursos econômicos interferem na atuação do coordenador. Ao que tange a percepção do coordenador de EF, embora o mesmo considere relevante o fenômeno da IE, é favorável a ideia e a perpetuação de medidas paliativas, como a adaptação de materiais e espaços físicos em contextos de ensino de precarização e de ausência de políticas educacionais. (Ferreira Neto, 2020a). A conclusão do autor é de que a formação continuada enquanto política pública educacional não tem conseguido estabelecer uma relação profícua com o fenômeno da IE relacionada à Educação Física escolar, sendo constatados problemas pedagógicos e na estrutura metodológica, o que influi diretamente sobre a necessidade de reestruturação em sua forma e conteúdo. (Ferreira Neto, 2020a).

Em um outro contexto geográfico, na cidade do Rio de Janeiro-RJ (Brasil), Bastos, Anacleto e Henrique (2018) desenvolveram com 13 professores de Educação Física vinculados a Secretaria de Municipal de Educação (SME) um projeto de formação continuada colaborativa com objetivo na emancipação das relações interpessoais e intrapessoais, bem como em ações pedagógicas concretas e inovadoras a serem desenvolvidas nas escolas. Os autores identificaram ao final de oito seminários mensais, que a formação continuada colaborativa contribui para o acréscimo de valores ao contexto pedagógico dos professores, uma vez que práticas educativas inovadoras e mudanças foram evidenciadas (Bastos, Anacleto & Henrique, 2018).

Sob uma outra perspectiva analítica das políticas educacionais de formação continuada na Educação Física, Azevedo et al. (2010) cotejaram o efeito da formação continuada na prática pedagógica dos professores. Com efeito, utilizaram três eixos paradigmáticos - os saberes docentes, a competência profissional e a prática pedagógica oferecida nas instituições escolares. Concluem os autores, que o cerne da formação continuada enquanto política educacional deveria pautar-se em contextualizar a prática pedagógica vivenciada pelos professores de Educação Física no chão da escola, a partir de uma perspectiva dialógica-comunicativa com viés reflexivo e contínuo (Azevedo et al., 2010).

A semelhança dos resultados anteriores, Rufino, Neto e Darido (2015) analisaram a percepção de cinco professores de Educação Física escolar participantes da formação

continuada a respeito do trabalho docente. Com a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo em curso, a técnica de entrevista semiestrutura foi utilizada. Como resultado do processo analítico emergiram duas categorias: plano de carreira e trabalho docente, estas foram fortemente influenciadas por questões como os desafios relativos ao reconhecimento social e a prática pedagógica. Em face dos resultados, inferem os autores que a gênese da formação continuada consiste na ideia do reconhecimento do trabalho docente e na defesa de se considerar a mesma de dentro para fora, ou seja, a partir do contexto de ensino vivenciado pela Educação Física a partir do *chão da escola*. Na mesma linha de pensamento, Morais e Pinho (2016) analisaram a formação continuada em uma escola de ensino fundamental de tempo integral, em Tocantins-TO (Brasil). A abordagem qualitativa foi utilizada em conjunto com entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que a política educacional de formação continuada deve partir das *necessidades locais*, buscando estabelecer os *professores* como *protagonistas* deste processo formativo, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento e a superação das adversidades vivenciadas nas unidades escolares (Morais & Pinho, 2016)

Por sua vez, Lima, Resende e Cardoso (2015) desenvolveram em Portugal um estudo com quatro coordenadores de instituições de ensino universitário que estavam a promover cursos de Mestrado em Educação Física, destinados ao ensino básico e secundário. A percepção dos autores é de que a política educacional de formação continuada deve ser compreendida como um processo inacabado, em uma dinâmica constante de construção e transformação, assim descrevem: "mas outra ideia é que também aqui, e é importante sublinhar isto, por muito boa que seja a nossa formação, ela tem que ser entendida sempre como incompleta, sempre incompleta, portanto ninguém consegue formar ninguém de uma forma acabada [...]. (Lima, Resende & Cardoso, 2015, p. 40).

2.6.1.3 As Políticas Educacionais para o Financiamento da Educação Pública

Uma das premissas consideradas para que uma nação possa se tornar evoluída, é por meio do IDH - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro, 2013), estando a saúde, a renda e, especialmente a educação, em uma posição de destaque quando se trata de buscar indicadores sociais que de fato demonstrem em sua essência, a real condição socioeconômica e cultural da população.

Neste sentido, observou-se no Brasil um aumento no quadro de investimentos públicos total em educação a partir do PIB de 4,7%, em 2007 para 6,4%, em 2012. Tal mudança foi resultante das alterações que foram feitas quanto à forma de financiamento na educação, com a parceria firmada entre os Poderes Executivo, Legislativo e o engajamento da sociedade, essencialmente, pela introdução em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a eliminar progressivamente a Desvinculação das Receitas da União (DRU), entre os anos de 2009 e 2011 (Ministério da Educação [MEC]). Nesta perspectiva, ao visualizar o Portal do Ministério da Educação, ao que tange à contemplação do Programa 2030 - Educação Básica, percebe-se que dentre 18 (dezoito) opções disponíveis de programas constitutivos de políticas educacionais do Governo Federal, 4 (quatro) destes, possuem relação direta ou indireta, com a disciplina curricular de Educação Física. Seja pela implementação de políticas educacionais relacionadas a aportes financeiros, seja pela construção e/ou manutenção de instalações educacionais ou de infraestruturas desportivas escolares, ou pela aquisição de equipamentos didáticos-pedagógicos e recursos materiais oriundos de programas federais (Ministério da Educação [MEC]), como pode ser constatado no Quadro 1.

Quadro 1 - Ações do Programa 2030 – Educação Básica (Ministério da Educação [MEC])

Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares
Infraestrutura para a Educação Básica
Complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB
Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica

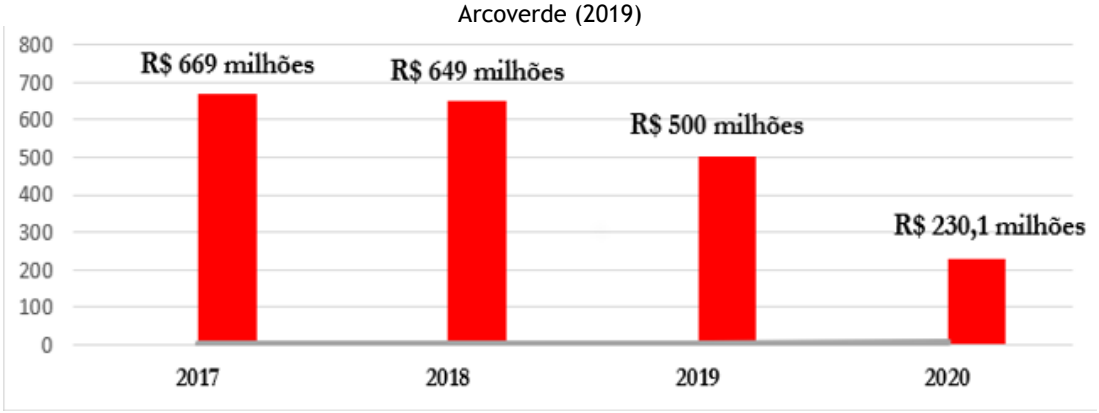
Fonte: Ministério da Educação [MEC].

Assim, é premente que surjam dúvidas e questionamentos, se o que foi e o que é destinado à educação pública, chegou aonde deveria chegar. Se realmente os preceitos constitucionais e os percentuais exigidos por lei[41] tem saído de fato do papel, e sido investidos pelos entes federativos na concretude pedagógica. Uma vez que é necessário conhecer a complexidade do fenômeno educativo, ao que tange às políticas educacionais de recursos públicos e os financiamentos que subsidiam ou deveriam subsidiar a educação pública de qualidade, tão propagada em manuais oficiais do Ministério da Educação [MEC] - seja por meio de Planos, Fundos, Leis, Bases, Parâmetros e Programas do Governo Federal (Brasil, 1996, 1997, 1998ª, 2014; Ministério da Educação, 2017).

A título de exemplo do financiamento da educação pública no Brasil, podemos citar o Relatório do Panorama da Educação com destaques do *Education at a Glance* (EAG) 2019 (Inep, 2019a) e os dados apresentados por Arcoverde (2019), extraídos da Lei Orçamentária pelo movimento da sociedade civil Todos pela Educação, sobre os investimentos na educação básica na área de infraestrutura.

Primeiramente, Arcoverde (2019) sinaliza que o Governo Federal tem feito sucessivos cortes de investimentos na educação básica, notadamente na política educacional de infraestrutura, como demonstra o gráfico 5.

Gráfico 5 -- Orçamento do Governo Federal para a educação básica destinado a infraestrutura escolar, Arcoverde (2019)



Fonte: Arcoverde 2019.

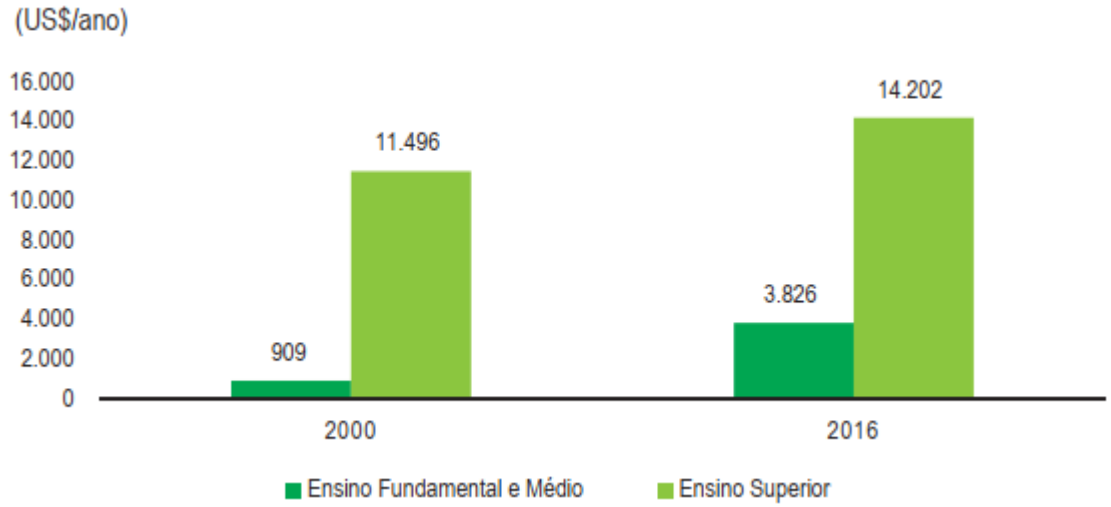
Quando se observa o Gráfico 5, notam-se sucessivos cortes nos investimentos realizados pelo Governo Federal na educação básica, na área de infraestrutura escolar. Notadamente, a redução de investimentos e o desabastecimento vem ocorrendo ao longo dos últimos quatro anos, desde 2017, quando se tinha um orçamento de R$ 669 milhões. Percebe-se uma queda de

[41] A Constituição da República Federativa do Brasil, salienta o seguinte o texto no **Art. 212 -** A União deve investir nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios obrigados a investir vinte e cinco por cento, no mínimo (Brasil, 2018, [Constituição (1988)], grifo do autor).

66% no orçamento de 2020 no cotejo com o investimento realizado no ano de 2017. Por outro lado, a queda é de 54% quando se compara o orçamento de 2019, da ordem de R$ 500 milhões com o de 2020, que foi de R$ 230,1 milhões (Arcoverde, 2019). De fato, os dados demonstram o quanto a educação básica vem sendo atacada e esvaziada na área de infraestrutura escolar, com orçamentos que apontam sucessivas quedas de investimentos.

Na sequência, o Relatório do *Panorama da Educação 2019* utiliza dados sobre o gasto público por aluno nas instituições educacionais por nível de ensino, no período entre 2000-2016 (Inep, 2019a). A este respeito, o gráfico 6 compara o gasto público em dólares americanos realizados no Ensino Fundamental e Médio *versus* o Ensino Superior.

Gráfico 6- Gasto público por aluno nas escolas brasileiras, por nível de ensino no período entre 2000 até 2016, Inep (2019b, p.19)"



Fonte: Panorama da Educação 2019 (Inep, 2019a, p.19).

Infere-se do Gráfico 6, a acachapante desigualdade educacional referente aos níveis de ensino no ano 2000, tal diferença chega a ser de 13 vezes superior em favor do gasto público por aluno no ensino superior em detrimento da educação básica (Ensino Fundamental e Médio). No ano de 2016, esta diferença foi reduzida para cerca de 4 vezes. Percebe-se que em quaisquer das etapas de ensino, não houve redução ou desinvestimentos do gasto por aluno (Inep, 2019a).

Em consonância com dados anteriores apresentados, o que será aqui exposto é um pequeno recorte de políticas educacionais do MEC e do Ministério do Esporte, que tem por finalidade o financiamento da educação pública de qualidade. Visto que há muitos programas educacionais que realizam repasses de verbas federais, o que possibilita as redes de ensino ampliarem as suas fontes de recursos públicos, podendo vir a contribuir para o desenvolvimento da educação pública. Seja por meio de subsídios necessários às escolas para que cumpram os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), com insumos adequados e em quantidade mínima exigida por alunos, seja pela melhora da prática pedagógica dos professores e dos processos de ensino-aprendizagem. Ou até mesmo, pela autonomia da gestão escolar e pela equiparação entre às escolas. É como claramente restitui e clarifica a Constituição Federativa do Brasil, ao adentrar o campo do financiamento da educação pública, no Art. 212: "§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação" (Brasil, 2018, p. 162).

Nesta perspectiva analítica, a pesquisa desenvolvida por Ferreira Neto (2020b) buscou estudar a influência de recursos econômicos na infraestrutura escolar (IE) utilizada pelo

componente curricular Educação Física (EF) em cinco unidades escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, da cidade de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Utilizando de metodologia qualitativa a partir de um estudo de casos múltiplos, que contou com participação de cinco diretores escolares, os dados foram analisados através da análise de conteúdo. Neste ínterim, foram desenvolvidas três categorias analíticas: recursos econômicos, procrastinação e investimentos. Os principais resultados encontrados inferem a respeito de sérias desigualdades educacionais nas unidades de ensino no tocante as políticas educacionais de financiamento. Conclui-se que entre as unidades escolares, apenas três possuíam recursos econômicos oficiais provenientes de repasses de verbas federais ou da participação em programas oriundos do Governo Federal, como o Programa Dinheiro Direto na Escola–PDDE. Por outro lado, desequilíbrios educacionais foram identificados em duas unidades escolares a partir da utilização de recursos econômicos não-oficiais, provenientes do uso da cantina escolar, considerada como a principal fonte financeira. Percebeu-se que, estas mesmas escolas são abastecidas com medidas paliativas e esporádicas da Secretaria Municipal de Educação-SEMED (Ferreira Neto, 2020b).

Na mesma linha investigativa, o objetivo do estudo desenvolvido por Vasconcelos, Lima, Rocha e Kan (2020) foi identificar se a infraestrutura escolar (IE) e os investimentos em educação contribuíam para alavancar o desempenho educacional. Neste propósito, os autores utilizaram dados sobre investimentos em educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes aos anos 2007 e 2017. Os principais resultados inferem que a implementação de políticas educacionais de infraestrutura escolar por parte dos municípios contribui positivamente para uma educação de melhor qualidade. Embora os autores considerem que as desigualdades educacionais tenham sido reduzidas no período estudado, afirmam que a infraestrutura nas escolas brasileiras ainda é pouco equitativa. Neste aspecto, chamam a atenção para o fato de que tal cenário alimenta um sistema educacional contraproducente e amplia os desequilíbrios sociais entre os educandos, "essa situação é preocupante porque alimenta um sistema educacional desigual com prejuízo aos alunos desfavorecidos" (Vasconcelos et al., 2020, p. 19). De fato, no contexto geral dos municípios brasileiros percebe-se uma relação significativa entre os investimentos públicos em educação e a infraestrutura escolar (IE), sobretudo, no reflexo destas duas variáveis com o desempenho escolar. Notadamente, isto quer dizer que o desempenho escolar do aluno não depende meramente do seu próprio esforço, são necessárias condições ambientais de IE para que o processo didático-metodológico (ensino e aprendizagem) possa ser desenvolvido. Consideram os autores que a IE é revestida de maior importância sobre o desempenho escolar do que os investimentos públicos em educação (Vasconcelos et al., 2020).

Porquanto, o tão almejado processo de transformação social necessita do aporte financeiro, para que o desenvolvimento de princípios fundamentais, como a inclusão, a liberdade e a igualdade de acesso e oportunidades possam ser efetivamente colocadas em prática, no "*chão da escola*", em sua integralidade, para que as políticas educacionais possam ser cumpridas e respeitadas. Assim, pela tentativa de se romper com as desigualdades sociais existentes no Brasil, nas diferentes regiões geográficas e nas dependências administrativas (urbana e rural)., que se acentuam cada vez mais, sobretudo, quando se trata de educação pública. E, por fim, tem-se a intenção de demonstrar as características de tais programas, a que de fato se destinam e, como às políticas educacionais de financiamento da educação pública influenciam a Educação Física escolar.

No Portal do Ministério da Educação [MEC]), o tema Infraestrutura surge estritamente relacionado às políticas educacionais de financiamento da educação pública básica e, sendo este um dos escopos do presente estudo, estes serão apreciados pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Plano de Ações Articuladas (PAR) - Projeto de Quadras Poliesportivas e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Todos estes fundos e programas do Ministério da Educação [MEC] serão abordados com objetivo de buscar correlações com o objetivo do estudo, nomeadamente com as políticas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar destinada à Educação Física, o status e a legitimidade da disciplina curricular obrigatória Educação Física.

2.6.1.4 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é considerado a autarquia federal do Ministério da Educação [MEC] responsável pela execução das políticas educacionais. Dentre às ações que fazem parte da sua incumbência, estão aquelas relacionadas a subsidiar com suporte técnico e financeiro e, na prática, executar ações que contribuam para uma abrangente educação de qualidade, notoriamente direcionada às escolas da rede pública de ensino. O próprio MEC reconhece o FNDE como o maior parceiro dos 26 Estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Salienta que os repasses federais, provenientes das verbas públicas estão distribuídos, assim: constitucionais, automáticos e voluntários (oriundos de convênios) (Ministério da Educação [MEC]).

2.6.1.5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

O Fundeb é considerado o conjunto de 27 fundos estaduais (26 Estados e o Distrito Federal) que recebem impostos dos estados e municípios, possuindo como objetivo a redistribuição de recursos públicos vinculados à Educação Básica. Se trata de uma política educacional executada sob a responsabilidade do FNDE que financia a Educação Básica no país. Conforme os dados oficiais do Estudo Técnico 24/2017da Câmara dos Deputados indicam, a diferença entre as redes de ensino cai consideravelmente com a política do Fundeb. Não obstante, sem a política do Fundeb a diferença entre as redes de ensino chega a 10.000% e, quando comparado a realidade atual, este patamar cai para 564% (Todos pela Educação). A divisão do dinheiro ocorre de acordo com a quantidade de alunos matriculados em cada uma das localidades e, na sequência, a União realiza uma complementação dos recursos dos fundos que obtiveram os menores valores por aluno. Deste modo, o Fundeb como uma das políticas educacionais de financiamento da educação básica no Brasil de maior envergadura, tem contribuído para reduzir drasticamente os desequilíbrios sociais. Posto que a sua abrangência e relevância social veio combater a forte desigualdade na educação pública (Todos pela Educação).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi instituído para que tivesse uma vigência de quatorze anos, por meio da Emenda Constitucional (EC) Nº 53, de 2006. Assim, o Fundeb, surgiu em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (o FUNDEF), que vigorou no período entre 1998 a 2006. Nesta transição, as demais etapas da Educação Básica que não eram contempladas passaram a se beneficiar, verificando que além do Ensino Fundamental, passaram a ser contempladas às creches, pré-escolas, o Ensino Médio e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Em números absolutos, a transição do Fundef para o Fundeb, demonstrou um salto quantitativo dos valores investidos na educação pública básica, pois a complementação da União aos fundos estaduais passou de R$ 402 milhões, em 2006,

para mais de R$ 13 bilhões, em 2016, ultrapassando pouco mais de R$ 14 bilhões, em 2018. A estimativa em 2019 é que a soma dos fundos estaduais constitutivos do Fundeb, totalizará R$ 150 bilhões, sendo a principal fonte de recursos para a educação no Brasil (Senado Federal, 2019a).

No entanto, o Fundeb possui prazo de validade e a legislação o encerra em 31 de dezembro de 2020, mantê-lo de forma permanente é reconhecer uma política educacional de financiamento que está no cerne da educação básica. A classe política, a sociedade civil e os movimentos educacionais têm discutido no Brasil a sua reformulação. Alguns consensos (Câmara dos Deputados) já são dados como certo, o primeiro consenso tem como objetivo tornar o Fundeb permanente na Constituição Federativa quanto ao financiamento da educação pública. Sendo que, tal intenção vem do Parlamento brasileiro, onde tramitam na Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda à Constituição, a PEC 15A[42]/2015 e, no Senado Federal, com tramitação conjunta, a PEC65[43]/2019 e a PEC33[44]/2019 por tratarem de matéria correlata, conforme o Requerimento[45] nº 492/2019, do Senador Randolfe Rodrigues-REDE/AP (Câmara dos Deputados; Senado Federal, 2019c; Basílio, 2019b).

Neste contexto, movimentos em prol da sua constitucionalidade tem ganhado força e o segundo consenso, como explica a Câmara dos Deputados (*s.d.*), tem reivindicado que para haver maior equidade, o Fundeb deve ser alterado para que tenha melhor distribuição dos recursos públicos, gerando para a sociedade oportunidades educacionais igualitárias. Por fim, o terceiro consenso é que deve haver maior participação da União no fundo, este é um ponto sensível, o da ampliação do percentual de contribuição, visto que há grandes incertezas acerca da concordância da ampliação da parcela que caberia a União. Em alguns municípios brasileiros, a complementação realizada pela União chega a menos de R$ 300 por mês para ser investido por aluno, o que está muito distante de patamares mínimos para prover uma educação de qualidade (Todos pela Educação). De fato, isto representa muito pouco, diante do gigantismo dos problemas enfrentados na educação pública brasileira. Há parlamentares que reivindicam que a contribuição passe dos atuais 10% para 15%, ou 30% a depender da localidade onde a rede de ensino estiver inserida. O que se propõe é uma injeção gradual de aportes da União de 1,5% ao ano, a partir da vigência no "Novo Fundeb" (Câmara dos Deputados, s.d.). Sendo, o Fundeb considerado a principal fonte de recursos públicos da rede pública no Brasil, é necessário uma maior contrapartida da União, pois hoje aproximadamente quase 80% do que é investido na educação básica sai dos cofres públicos dos municípios e estados (Basílio, 2019b).

A importância do Fundeb no cenário das escolas brasileiras e da sua capacidade de abrangência são descritas pelo MEC, afirmando que o Fundeb é responsável por 63% de todos os recursos da educação básica pública, somente para o ano de 2019 estão previstos algo em

42 A PEC15A/2015 de autoria da deputada Raquel Muniz (PSC/MG) tem por objetivo tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e revoga o art. 60 do ato das disposições constitucionais contrárias. A ideia inicial prevê um salto inicial de 15% (quinze por cento), progressivamente até chegar a 30% (trinta por cento) no período de dez anos. (Câmara dos Deputados; Basílio, 2019b).

43 A PEC 65/2019 de autoria do senador Randolfe Rodrigues (REDE/AP) tem como objetivo incorporar o Art. 212-A à Constituição Federal para tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) um fundo de caráter permanente, como também aumentar progressivamente 2% ao ano, no prazo de onze anos a complementação da União ao FUNDEB, em relação ao Custo Aluno Qualidade Inicial- CAQi, dos atuais 10% para no mínimo 40% (quarenta por cento) do total de recursos (Senado Federal, 2019a; Basílio, 2019b).

44 A PEC33/2019 de autoria do senador Jorge Kajuru (PSB/GO) busca acrescentar o Art. 212A, à Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e aumentar a curto prazo (3 anos), a complementação da União ao Fundeb dos atuais 10% para no Mínimo 30% (trinta por cento), do total de recursos, sendo 12% (doze por cento), no primeiro ano; 15% (quinze por cento), no segundo ano e 30% (trinta por cento), a partir do terceiro ano o (Senado Federal, 2019b).

45 O Requerimento[45] nº 492/2019, do Senador Randolfe Rodrigues (REDE/AP) evoca o art. 258 do Regimento Interno do Senado Federal para solicitar tramitação conjunta de matéria correlata (Senado Federal, 2019c).

torno de R$ 14,4 bilhões de repasses (Mello, 2019). É importante ressaltar que a União realiza a complementação do Fundeb de no mínimo 10% do valor total dos fundos dos estados e municípios, toda vez que o valor mínimo estipulado naquele ano a ser gasto por aluno não é alcançado (Ministério da Educação[MEC]; Basílio, 2019a). Esta complementação representou no ano 2018, conforme o Portal EBC Agência Brasil, um aporte de R$ 13 bilhões. Neste sentido, a União realiza uma contrapartida financeira aos estados sempre que o teto estipulado nacionalmente não é atingido, atualmente este valor corresponde a R$ 3.016,17 por ano (Mello, 2019). Utilizando como referência dados do *Todos pela Educação*, o Portal EBC Agência Brasil menciona que o mínimo por aluno ideal a ser investido é de aproximadamente R$ 4,3 mil por ano. Contudo apresenta um outro dado, realizado em parceria entre o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 e a Editora Moderna, que 45% dos municípios brasileiros gastam menos do que isso para cada um dos alunos que se encontram matriculados a estudar na rede pública de ensino (Mello, 2019). E, aponta que entre os municípios que mais investem, apenas 3% investem mais de R$ 7,2 mil por ano, por aluno matriculado. As distorções e as desigualdades educacionais entre os municípios pobres e ricos são profundas, pois há municípios pobres que recebem cerca de R$ 2,9 mil por ano, por outro lado, há municípios ricos que recebem até R$ 19,5 mil por ano em cidades com investimentos de maior envergadura (Mello, 2019). Estes dados demonstram que não há equidade, pois há municípios que tem mais dinheiro, que chegam a receber sete vezes a mais do que municípios considerados pobres, conforme revela o anuário. De fato, não dá para conceber que dos 5.570 municípios brasileiros, majoritariamente 62% (3.199) tenham apenas R$ 400 (quatrocentos reais) por mês por aluno (Basílio, 2019b).

Conforme os dados do Censo Escolar de 2017, do INEP/MEC, percebe-se que as questões relativas à educação pública brasileira são alarmantes e estarrecedoras, posto que 20% das escolas públicas não possuem infraestrutura mínima - água potável, esgoto e energia elétrica e banheiro dentro do prédio escolar (Todos pela Educação). Contraditoriamente, mesmo com a comprovação de tais fatos, de acordo com o Estudo Técnico nº 24/2017, da Câmara dos Deputados, 30% da complementação que é feita pela União tem ido para localidades que não estão entre as mais pobres (Todos pela Educação). Desta forma, como a proposta é que a aprovação do "Novo Fundeb", que está sendo discutida pela sociedade civil e pelo Parlamento brasileiro, possa vir a corrigir as distorções existentes entre às regiões administrativas brasileiras, tornando-se um recurso permanente com maior eficiência e mais redistributivo para a educação básica.

Sendo este mecanismo de distribuição dos recursos públicos do Fundeb entre os estados considerado desigual, posto que além do Fundeb, as redes de ensino possuem outras verbas para a educação, que correspondem a montantes existentes fora do fundo, que não são levados em consideração quando a divisão dos recursos é realizada, acarretando que os municípios pobres e ricos do mesmo Estado recebam o mesmo valor por aluno. Neste aspecto, a indicação é para que possam ser feitas mudanças, onde o valor-aluno do Fundeb possa ser maior para redes com menos recursos fora do Fundeb. Ou seja, quando a partilha dos recursos é feita aos municípios considerados pobres, a estes devem ser concedidos maiores benefícios, de modo a receber mais dinheiro. De fato, o dinheiro a ser repassado pela União, deve ser entregue a quem mais precisa, por que o que tem ocorrido é que o dinheiro destinado ao Fundeb tem ido para os Estados mais pobres, mas desta forma os municípios ricos destes estados também recebem a complementação, de outro modo municípios pobres que ficam em estado ricos acabam não sendo contemplados. Por isso, é imprescindível que a fórmula de redistribuição dos recursos precisa ser alterada e, a proposta é que a complementação feita pela União seja realizada

diretamente para as redes mais pobres, e não para os Estados, quer dizer, sem que se leve em consideração se o Estado em si, é rico ou pobre (Todos pela Educação).

Nesta perspectiva, maiores investimentos no Fundeb representam maior ampliação do acesso escolar dos estudantes. De acordo com a força do dispositivo do **Art. 212** da Constituição Federal, ficam os entes federados como a União, obrigados a investirem nunca menos de dezoito e, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios obrigados a investir vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita proveniente da arrecadação de impostos, compreendidas a que se referem as transferências para a manutenção e qualidade do ensino (Brasil, 2018, grifo do autor). Neste sentido, os Estados e o Distrito Federal, repassam ao Fundeb 20% da receita proveniente de impostos. Não obstante, ainda que os impostos arrecadados pelos municípios não integrem o Fundeb – estes ficam obrigados a investir 25% da sua receita de impostos na Educação, conforme explicitado pelo Art. nº 212 da Constituição Federal (Basílio, 2019a). Desta forma, o Quadro 2 apresenta os impostos que são revertidos para o FUNDEB.

Quadro 2 - Origem dos recursos do Fundeb – Art. 212 Constituição Federal, adaptado de Basílio (2019a)

FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IPIex	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
LC 87/96	Desoneração de Exportações
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
TRm	Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios

Fonte: Adaptado de Basílio (2019a). Elaborado: Autor.

2.6.1.6 Plano de Ações Articuladas (PAR) – os projetos de arquitetura escolar

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da educação para um período de quatro anos, que surgiu através do Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, baseado no Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE na sua essência tinha como objetivo oferecer aos entes federados uma assistência quanto ao diagnóstico de políticas educacionais necessárias para alavancar os patamares da educação de qualidade (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]). É considerado um plano plurianual e multidimensional, que realiza a convergência de ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, na busca por uma integração do Sistema Nacional de Educação. Pode-se dizer que a elaboração do PAR é um requisito obrigatório para que Estados e Municípios possam angariar recursos públicos oriundos de programas federais e, assim receberem assistência técnica e financeira do MEC/FNDE.

O PAR é uma política educacional de financiamento do MEC sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE (Ministério da Educação [MEC]). Portanto, pode se dizer que o PAR é a arquitetura educacional quando se buscam subsídios financeiros para a execução dos projetos arquitetônicos - construção de escolas, salas, quadras poliesportivas multifacetadas com distintas dimensões, vestiários, palcos, arquibancadas, coberturas e demais infraestruturas escolares necessárias.

Sob a custódia do PAR estão projetos com enfoque de melhoria da Infraestrutura física (escolar), na prática são distintos projetos arquitetônicos, alguns com viés para a construção e, outros para a aquisição de recursos pedagógicos (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Especificamente, o conjunto de treze projetos, distribuídos entre arquitetônicos ou

de aquisição, constituem a política educacional do PAR, alguns claramente possuem relação direta com o componente curricular Educação Física e, outros nem tanto, como pode ser evidenciado a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 - Projetos do PAR de arquitetura escolar e de recursos pedagógicos (FNDE])

Classificação	Tipo	Número de alunos	Medidas
Aquisição e Recursos pedagógicos	Transporte, materiais escolares, equipamentos, insumos e outros.	-	-
Arquitetura escolar	Projeto Espaço Educativo Rural - 1 sala	60	113,96 m² área / 35x25 m terreno
	Projeto Espaço Educativo Rural - 2 salas	120	208,83 m² área / 35x25 m terreno
	Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 4 salas	240	740,88 m² área / 80x50 m terreno
	Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 4 salas com quadra	240	1.208,87 m² área / 80x50 m terreno
	Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas	360	867,79 m² área / 80x50 m terreno
	Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas com quadra coberta	360	1323,11 m² área/ 80x50 m terreno
	Projeto Espaço Educativo Urbano - 12 salas	780	3.228,08 m² área/ 80x100 m terreno
	Quadra coberta com vestiário	-	785,00 m² área/ 30x41 m terreno
	Quadra coberta e Vestiário - Modelo 2	-	812,76 m² área / 30x41 m terreno
	Cobertura de quadra escolar pequena	-	523,32 m² área / 22x36 m terreno
	Cobertura de quadra escolar grande	-	745,03 m² área/ 27x35 m terreno
	Quadra coberta com palco	-	785,00 m² área / 30x41m terreno

Fonte: FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação]. Elaborado pelo autor.

Após a observação do memorial descritivo e das especificações técnicas dos treze projetos do PAR, executados sob a responsabilidade do FNDE e pela Coordenação Geral de Infraestrutura (CGEST), depreende-se que são beneficiadas escolas públicas, estaduais e municipais, urbanas e rurais, das diversas regiões do Brasil. Sendo que, percebemos que oito projetos possuem características com dimensões em maior parte relacionadas à Infraestrutura física escolar – construção de quadras poliesportivas, vestiários e coberturas de quadra. (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]). Embora tenha sido identificado um elevado número de projetos de infraestrutura escolar, sobretudo, de espaços físicos, em nenhum dos documentos apreciados é feita menção à disciplina de Educação Física e, sim, a demanda de espaços para práticas esportivas nas escolas municipais e estaduais. Para uma maior clarividência acerca da abrangência do PAR, quanto às suas políticas educacionais na educação pública brasileira, como também, do seu poder de alcance na estreita relação com a temática infraestrutura escolar destinada ao componente curricular Educação Física, o Quadro 4, a seguir

é elucidativo, pois a sua elaboração foi feita em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que em sua essência constitui-se como o principal ponto de convergência das políticas educacionais no ciclo dos próximos dez anos (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Quadro 4 – Abrangência do Plano de Ações Articuladas – PAR (FNDE])

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	*Educação infantil *Ensino fundamental *Ensino médio	1. Educação especial 2.Ensino - tecnológico e profissional 3. Educação de jovens e adultos 4. Educação ambiental 5.Educação do Campo 6. Educação étnico-racial 7. Educação indígena 8.Educação quilombola	*Acervos bibliográficos *Formação continuada e capacitação * Jornada literária * Material didático *Material pedagógico * Material escolar *Material de consumo * Cursos EAD *Materiais esportivos	* Ampliação * Construção *Reforma *Equipamentos *Ônibus escolares *Ônibus acessível *Bicicleta e capacete *Equipamentos e kit de cozinha *Brinquedos *Quadras escolares *Equipamentos de climatização *Instrumentos musicais *Mobiliário *Computadores, projetores e tablets

Fonte: FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação].

2.6.1.7 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, e tem por finalidade prestar assistência financeira em caráter suplementar, às escolas públicas pertencentes à educação básica das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, mas, também contempla escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos e que estejam registradas no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, a exercer funções de assistência e beneficência social, ou mesmo, atividades fins que com enfoque no atendimento gratuito e público.

Dentre às ações do PDDE, estão inseridas àquelas relacionadas à melhoria da infraestrutura física das escolas, prover recursos pedagógicos, e consequentemente contribuir para a autogestão escolar por meio aporte financeiro, pedagógico e didático, de modo a influenciar positivamente os índices de desenvolvimento da educação básica. Vale ressaltar que o PDDE, como uma política pública educacional está sob a tutela de responsabilidade do FNDE (Ministério da Educação [MEC]; FNDE).

É bom frisar que com base na Resolução nº 6 , de 27 de fevereiro de 2018, o PDDE na prática, decorre de repasses de verbas federais obrigatoriamente em duas parcelas, a primeira delas tem de ser efetivada até **30 de abril e**, a segunda, até **30 de setembro** de cada exercício, tais ações agregadas do PDDE convergem em três tipos de contas (FNDE, grifo do autor), como pode ser observado, a seguir, no Quadro 5.

Quadro 5 – Tipos de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (FNDE)

PDDE Integral	PDDE Estrutura	PDDE Qualidade
Mais Educação Novo Mais Educação	Escola Acessível	Ensino Médio Inovador
	Água na Escola	Atleta na Escola
	Água no Campo	Mais Cultura na Escola
	Escolas Sustentáveis	Mais Alfabetização

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE].

Ressalta-se que o programa "Escola Acessível" apresentado no quadro 5, foi desenvolvido através dos recursos disponibilizados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDDE Acessível. Sendo as unidades de ensino beneficiadas pelo Programa Implantação de Salas e Recursos Multifuncionais. O objetivo deste programa é explicitado a partir da tríade: melhores estruturas de acessibilidade ao ambiente físico, recursos didático-pedagógicos, e comunicação e informação nas escolas públicas pertencentes ao ensino regular (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]). A política pública educacional referente à Escola Acessível está pormenorizada no organograma, na figura 2:

Figura 2 – A política educacional Escola Acessível – a essência do programa e os objetivos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para que a comunidade escolar tenha acesso aos benefícios oriundos dos recursos das verbas públicas que são destinadas por meio do PDDE, é necessário que as escolas e os alunos da rede pública estejam inscritos no Censo Escolar do ano anterior, para que em seguida, a relação de alunos da educação básica possa ser repassada ao FNDE. Neste contexto, às escolas que possuem sob a sua responsabilidade acima de 50 alunos matriculados, devem criar às suas Unidades Executoras (UEx)[46], para que possam ser permitidas a adesão ao programa PDDEweb

[46] Constitui uma denominação genérica que é atribuída pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas, ou órgãos colegiados para que o MEC, possa atuar na orientação dos responsáveis quanto a receber, executar e gerir as políticas educacionais que serão possíveis por meio dos recursos disponíveis pelo PDDE (Menezez; Santos, 2001). Pode-se dizer que, de fato às Unidades Executoras (UEX) são as próprias escolas, pois através de consulta ao Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do sistema PDDEREX – Relação de Unidades Executoras atendidas pelo PDDE, em relação ao município de Armação dos Búzios-RJ, no ano exercício 2018, no programa PDDE, foram identificadas três escolas dos anos finais do ensino

(FNDE). Ademais, a participação da comunidade escolar e local na composição da Unidade Executora (UEx) representa a abertura a uma participação democrática e o engajamento de todos os membros envolvidos na escola com a educação pública. Ter uma gestão que possibilite a participação de todos, de forma democrática é de vital importância para a melhor distribuição dos recursos públicos escolares em benefício da justiça social, assim:

> Isso quer dizer que o coletivo da escola deve participar da definição das prioridades, dos objetivos e de como eles serão atingidos, quais os recursos disponíveis para se alcançar esses objetivos, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que pode ser feito para alocação de novas verbas (Ministério da Educação, 2006, p.60).

Com base na Resolução do FNDE nº 043, de 11 de novembro de 2005, define-se, no art. 4º, que as escolas passem a poder participar do recebimento de repasses financeiros de verbas federais, em parcela única anual, provenientes do PDDE, a partir das seguintes condições, conforme o Ministério da Educação (2006, p. 66): "I – com até 50 (cinquenta) alunos, que não possuírem Unidade Executora Própria (UEx), por intermédio da Entidade Executora (EEx)[47] ; II – acima de 50 (cinquenta) alunos por intermédio da Unidade Executora Própria (UEx)". Portanto, as escolas que tenham em seus quadros escolares um número de alunos matriculados que seja igual ou superior a 50 alunos, devem formar o seus Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres ou entidades similares, para assim fazer jus aos benefícios que poderão ser angariados pelo PDDE. De outro modo, tão somente as escolas que possuam até 50 alunos sem unidades executoras próprias podem ainda receber indiretamente os devidos recursos do PDDE (Ministério da Educação, 2006).

O PDDE possui recursos com repasses financeiros de parcelas de verbas federais para despesas em duas categorias: custeio e capital. As despesas inseridas na categoria de custeio são aquelas relacionadas a cobrir despesas relacionadas a aquisição de material de consumo, como material de limpeza, expedientes, construção, etc.) e contratação de serviços (manutenção de hidráulica, elétrica e jardinagem). Por outro lado, a categoria referente a despesa de capital é destinada a aquisição de materiais permanentes, como os equipamentos audiovisuais e tecnológicos (televisão, aparelho de som, data show, computador e notebook) e, ainda eletrodomésticos e mobiliário (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Uma das finalidades do PDDE é prover recursos materiais às escolas públicas, desta forma os seus recursos englobam a aquisição de material em três distintos eixos: permanentes, de manutenção e de consumo, todos vitais para o funcionamento do prédio escolar.

No entanto, sem se esquecer que o PDDE também contempla políticas educacionais voltadas para a capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e avaliação da aprendizagem, além de contribuir na elaboração de projetos pedagógicos e fornece suporte a projetos educacionais. Os subsídios a serem recebidos estão diretamente atrelados aos dados do Censo Escolar contabilizados no ano anterior. Portanto, a depender da quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental ou na educação especial (Oliveira, 2019) serão assim, realizados os repasses financeiros das verbas federais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

fundamental (6º ao 9º ano) como Unidades Executoras, que recebem o PDDE, seja para despesas de custeio ou de capital, são elas: Escola Municipal Professora Ciléa Maria Barreto, a Escola Municipal Darcy Ribeiro e a Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

47 Entidades Executoras (EEx) são os órgãos públicos representados pelas prefeituras municipais e secretarias de educação estadual e do Distrito Federal, estes passam a receber os recursos federais e realizam a intermediação quando às escolas não possuem uma Unidade Executora (UEx), ou não cumprem com algum dos pré-requisitos que são exigidos para o recebimento da verba pública direto em suas contas (Ministério da Educação, 2006).

2.6.1.8 Programa Mais Educação e "Novo Mais Educação"

O Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) que na sua essência tem por objetivo uma agenda que induz à permanência do aluno na escola, com a ampliação do tempo de jornada escolar dentro da perspectiva de educação integral nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Este programa foi instituído através da Portaria Interministerial nº 17/2007, e veio a ser regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (Ministério da Educação [MEC]). A coordenação do "Programa Mais Educação" é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sobre a sua operacionalização fica esta responsabilidade destinada ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos vinculados ao FNDE (Ministério da Educação [MEC]).

O MEC sinaliza que o Programa Mais Educação se destina às escolas prioritárias, especialmente aquelas situadas em capitais e regiões metropolitanas, em áreas com vulnerabilidade social e de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quanto a indução das atividades a serem realizadas nas escolas, busca-se ampliar a permanência do aluno na escola em no mínimo 7 horas diárias, através de atividades optativas, distribuídas pelos seguintes macrocampos (Ministério da Educação [MEC]), conforme o Quadro 6:

Quadro 6: Macrocampos do Programa Mais Educação (Ministério da Educação [MEC])

Atividades optativas nos macrocampos
1 - Acompanhamento pedagógico
2 - Educação ambiental
3 - Esporte e lazer
4 - Direitos Humanos em Educação
5 - Cultura e artes
6 - Cultura digital
7 - Promoção de saúde
8 - Comunicação e uso de mídias
9 - Investigação no campo das ciências da natureza
10 - Educação econômica

Fonte: Elaborado pelo autor. Nota: Informações do Ministério da Educação [MEC].

A partir dos macrocampos e com base no dinamismo e integração dos projeto educacionais escolares alinhavados com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a comunidade escolar nomeia seis atividades dentro do universo possível, para serem executadas durante aquele ano letivo. No entanto, uma das atividades obrigatoriamente deve ser a do macrocampo *acompanhamento pedagógico*. É bom lembrar que a vivência na escola de diferentes experiências pedagógicas configura uma Agenda escolar fortemente engajada na perspectiva de Educação Integral inclusiva e, a partir daí com a ampliação da jornada escolar, é vital que estejam presentes às políticas educacionais para consolidar, além do aumento da jornada escolar do aluno, a aquisição de infraestrutura escolar de instalações, equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos, além de recursos humanos necessários para execução de atividades específicas (Ministério da Educação [MEC]).

O Programa Mais Educação é uma política educacional subsidiada pelo Governo Federal, e como tal, repassa recursos às escolas para o ressarcimento dos monitores responsáveis pelos projetos educativos, para a aquisição de materiais de consumo e permanentes, além de contratar pequenos serviços. E, a depender das escolhas das atividades a serem realizadas nas escolas, o Governo Federal fornece suporte através do envio de materiais e instrumentos de banda de fanfarra, hip hop e rádio escolar, além de diversos outros que constam no manual do PDDE Integral (Ministério da Educação [MEC]). Para que se tenha noção quanto a dimensão do

Programa Mais Educação, iniciado no ano de 2008, acerca do número de escolas, municípios e estudantes que vem sendo atendidos, o Quadro 7, apresenta uma radiografia sociocultural da evolução deste programa brasileiro:

Quadro 7 – Evolução do Programa Mais Educação (Ministério da Educação [MEC])

Anos	Escolas atendidas	Municípios atendidos	Estudantes atendidos	Critérios
2008	1385	55	386 mil	1º. Escolas contempladas com PDDE Integral em 2008/2009; 2º. Escolas com baixo IDEB e/ou situadas em áreas de vulnerabilidade social; 3º. Escolas situadas nas capitais e cidades das noves regiões metropolitanas; 4º. Com mais 90 mil habitantes.
2009	5.000 mil	126	1,5 milhões	
2010	Cerca de 10.000 mil	389	2,3 milhões	
2011	14.995 mil	-	3.067.644	1º. Escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB beneficiadas com o PDDE/Escola 2009; 2º. Escolas situadas em áreas com vulnerabilidade social; 3º. Escolas situadas em cidades com população acima de 18.844 habitantes.

Fonte: Elaborado pelo autor. Nota: Informações do Ministério da Educação [MEC].

Por sua vez, o "*Novo Programa Mais Educação*" surge através da Portaria do MEC nº 1.144/2016 e, se encontra sobre a gestão da Resolução FNDE 17/2017, onde o Ministério da Educação [MEC] o utiliza a partir do ano de 2018, como estratégia de implementação de um acompanhamento pedagógico obrigatório, sobretudo, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo são oferecidas atividades optativas inseridas no macrocampo do esporte e lazer, artes e cultura, como forma de alavancar a qualidade da educação pública com uma complementação de carga horária semanal, que pode ser de cinco ou quinze horas realizadas no contra turno escolar (Ministério da Educação [MEC]). Portanto, orienta-se que a organização do tempo escolar possa ser realizada da seguinte maneira a depender da adesão ao plano de horas, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 – Funcionamento administrativo do Programa Novo Mais Educação (Ministério da Educação [MEC])

Plano de Horas	Atividades	Acompanhamento pedagógico	Tempo	Atividades optativas
Plano de 5 horas/semana	2 (duas)	1 (uma) atividade de Língua Portuguesa	2 horas e 30 minutos	-
		1 (uma) atividade de Matemática	2 horas e 30 minutos	-
Plano de 15 horas/semana	2 (duas)	1 (uma) atividade de Língua Portuguesa	4 horas	-
		1 (uma) atividade de Matemática	4 horas	-
	3 (três)	-	7 horas	Atividades aleatórias a critério da escola com base no Sistema PDDE Interativo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fonte: Elaborado pelo autor. Nota: Informações do Ministério da Educação [MEC].

A adesão ao "*Novo Mais Educação*" se dá em parceria com as Secretarias estaduais e/ou municipais e distrital de Educação (entidades Executoras – EEx) por meio do PAR e a sua

operacionalização é realizada por meio de preenchimento de formulário eletrônico no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), do Ministério da Educação, onde é disponibilizada a relação das escolas habilitadas a participarem do programa (Ministério da Educação [MEC]). Em relação aos personagens incumbidos pela responsabilidade da execução do Programa Mais Educação, o MEC salienta que é importante que se tenha um profissional lotado na escola e com uma carga horária (20h/semana), compatível com as peculiaridades que o programa requer. Assim, as seguintes funções foram criadas: articulador da escola - ator social responsável pela coordenação e organização das atividades que acontecem na escola, o mediador da aprendizagem - é o profissional incumbido de realizar o acompanhamento pedagógico aceca das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o facilitador - é o profissional que fica responsável pelo cumprimento das 7 (sete) horas de atividades optativas eleitas como projetos educativos a serem realizados. Por fim, além destas funções, quando da adesão ao programa, a própria Secretaria de Educação indica um profissional para ser o coordenador municipal, distrital ou estadual que fica encarregado de supervisionar o funcionamento do programa (Ministério da Educação [MEC]).

2.6.1.9 Programa Segundo Tempo (PST)

O Programa Segundo Tempo (PST) tem por objetivo oferecer e democratizar a vivência de diversas práticas esportivas no contraturno escolar para jovens estudantes de diversas faixas etárias. É desenvolvido e organizado sob a chancela da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, da Secretaria Nacional do Esporte do Ministério da Cidadania. O funcionamento do PST está organizado em três distintas vertentes, a primeira: padrão - é destinada para crianças e adolescentes pertencentes a faixa etária dos 6 aos 17 anos de idade, a segunda vertente, o paradesporto - é voltado para o público a partir dos 6 anos de idade com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, a última vertente é destinada a discentes universitários (Secretaria Especial do Esporte).

Através de uma ação integradora o Governo Federal buscou unir o Esporte e a Educação, estendendo a proposta de oferecimento no contraturno, a partir de distintas práticas esportivas no PST. Isto foi possível porque o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação [MEC], já oferece o Esporte e lazer como atividades optativas entre os macrocampos. O enlace do Esporte e da Educação no âmbito escolar, já vinha sendo desenhado pelo Ministério do Esporte desde o início do PST, em 2003, e mesmo que os dois programas possuam diferentes enfoques políticos, um com viés de uma política esportiva educacional - o Programa Segundo Tempo (PST) e, o outro, desenvolve uma política educacional - o Programa Mais Educação, ambos propagam a prática esportiva nas escolas e, a isto, dá-se o nome de esporte da escola. Com o objetivo de democratizar o acesso à prática esportiva e chegando à conclusão de que a melhor forma para isso é utilizar a escola, desde 2009, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Esporte tem buscado a integração de suas políticas para um maior lastro de oportunidades e abrangência do esporte na escola, com o mesmo estando integrado à política educacional de Educação Integral **(**Secretaria Especial do Esporte). Efetivamente, na prática isto se dá com a presença do Programa Segundo Tempo (PST) nas escolas que já possuem o Programa Mais Educação. De modo a facilitar a compreensão das responsabilidades do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Esporte e dos seus respectivos programas, o Quadro 9 a seguir, é elucidativo e didático:

Quadro 9 - Responsabilidades do Governo Federal quanto aos recursos para o esporte na escola, adaptado de Secretaria Especial do Esporte (s.d.)

Ministério do Esporte	Ministério da Educação
Programa Segundo Tempo (PST)	Programa Mais Educação
Distribuição de kits de materiais esportivos diversificados.	Mecanismo de transferência de recursos para ressarcimento de alimentação e transporte dos monitores.
Produção Técnica e editoração do Material Pedagógico - Livro dos Fundamentos do Programa, DVD e Caderno de Apoio Pedagógico.	Impressão do material didático-pedagógico e distribuição dos materiais esportivos e didático-pedagógicos.
Orientação aos Monitores, Gestores Estaduais/Municipais sobre o Esporte da Escola e acompanhamento pedagógico do projeto.	Recurso disponibilizado pelo PDDE/FNDE para compra de materiais para modalidades específicas, como natação, judô, capoeira, etc.
	Recurso financeiro para aquisição de material esportivo destinado à modalidade atletismo.

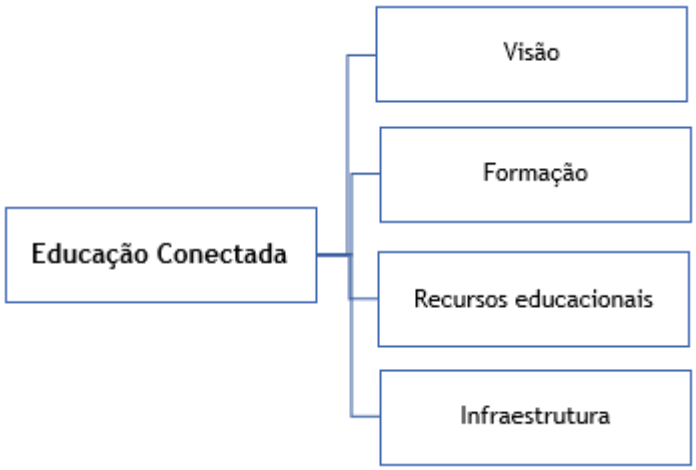
Fonte: Secretaria Especial do Esporte (s.d.)

2.6.2 Programa Educação Conectada

O Programa Educação Conectada tem por objetivo possibilitar a universalização da conectividade nas escolas públicas brasileiras, através do acesso a uma internet de alta velocidade e fomento ao uso das tecnologias digitais na educação básica. Para que os objetivos sejam alcançados, o desenvolvimento deste programa está estruturado em quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais e infraestrutura. (Educação Conectada [MEC]). Neste sentido, verifica-se o alinhamento desta política educacional com as metas do PNE e com a BNCC.

A figura 3, demonstra a estruturação do programa Educação Conectada enquanto política educacional mantida pelo MEC.

Figura 3 – A estruturação da política educacional Educação Conectada



Fonte: Elaborado pelo autor.

USC

Um dos objetivos da Escola Conectada com a BNCC é possibilitar através de uma melhor infraestrutura física interna e de conectividade escolar, o desenvolvimento das competências gerais da educação básica. Notadamente, a quinta competência da BNCC salienta a necessidade de utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação com viés transformador,

crítico, sobretudo, ético, durante as múltiplas rotinas de uso, sendo escolares ou não. (Ministério da Educação, 2017)

Quanto ao alinhamento do programa Educação Conectada com as metas do PNE (decênio 2010-2024), o objetivo é incluir nas escolas públicas da educação básica a tecnologia como recurso educacional e digital, considerando a meta 7 para fomentar a qualidade da educação pública em todas as etapas e modalidades, de modo a atingir as metas do Ideb. Assim, a estratégia 7.12 não deixa dúvidas sobre a importância das tecnologias digitais na educação pública e sobre a necessidade de sua difusão da educação infantil ao ensino médio, como uma prática pedagógica inovadora (Educação Conectada [MEC]).

Não obstante, Cafardo (2021) aponta que em pleno curso da pandemia da COVID-19[48] no Brasil, já com a implementação do ensino remoto, o presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou um projeto aprovado pelo Congresso Nacional que destinava acesso à internet para os alunos menos favorecidos socioeconomicamente e para os professores das escolas públicas. De fato, Júnior (2021) reitera que houve o veto integral do Presidente da República do Brasil ao projeto de lei[49] da Câmara dos Deputados (PL 3477/20), aprovado em dezembro de 2020, que previa R$ 3,5 bilhões de reais de recursos públicos da União para envio aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para a provisão de acesso à internet para alunos e docentes das redes públicas de ensino em virtude da pandemia da COVID-19. No conjunto, esta medida representa um retrocesso, pois beneficiaria 18 milhões de alunos de famílias inscritas no sistema da Cadastro Único de programas sociais do Governo Federal (o CadÚnico), além dos matriculados em escolas de comunidades quilombolas e indígenas. Por outro lado, 1,5 milhões de professores da educação básica deixaram de ser contemplados. A alegação para o veto foi técnica, sendo justificada na Lei de Reponsabilidade Fiscal, tendo o projeto não apresentado a estimativa de impacto no orçamento da União (Júnior, 2021).

Ademais, um Relatório da comissão da Câmara dos Deputados sinaliza que houve um corte de 60% de investimentos nos programas da educação básica destinados a área de infraestrutura das escolas ao que tange reformas e aquisições fundamentais em salas, banheiros e compras de álcool em gel, estimando um corte de 1,6 bilhões de reais (Cafardo, 2021). Por seu turno, dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, revelam que 61,5% (48.458) das escolas municipais do ensino fundamental possuem *internet*, o que equivale a dizer que 30.335 das escolas municipais não possuem internet em suas dependências (Brasil, 2020). Quando se analisam as variáveis *internet para alunos* (21,1%) e *internet para ensino e aprendizagem* (29,6%) os resultados são piores, respectivamente, equivalem a dizer que, 62.168 escolas municipais não oferecem internet para alunos e outras 55.470 escolas não têm internet para ensino e aprendizagem (Brasil, 2020).

[48] Doença infectocontagiosa classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no mês de janeiro de 2020 como um surto de Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, posteriormente em 11 de março do corrente ano, como pandemia. De modo que, o Ministério da Saúde através da Secretaria de Atenção Primária à Saúde, publicou a Nota Técnica nº 9/2020, que norteia medidas preventivas ao novo Coronavírus no âmbito do Programa de Saúde da Escola (PSE), posto que o espaço escolar possibilita grande circulação de pessoas, tornando-se um ambiente vulnerável a propagação da COVID-19. Por sua vez, o Decreto 1.366 de 21 de março de 2020, decreta o estado calamidade pública no município de Armação dos Búzios-RJ e determina o fechamento das unidades públicas de ensino. (Prefeitura do Município de Armação dos Búzios, 2020).

[49] Projeto de Lei-PL 3.447/2020 - Câmara dos Deputados. Despacho do Presidente da República que, se aprovado na pandemia da COVID-19, garantiria acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da educação básica pública.

2.6.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e as cantinas escolares

O Programa Nacional de Alimentação Escolar - o PNAE, foi instituído e regulamentado pela Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, com o objetivo de atender aos alunos matriculados da educação básica da redes pública de ensino. A essência deste programa reside na perspectiva do direito humano a uma alimentação de qualidade, saudável e adequada no ambiente escolar para os alunos através do fornecimento de refeições e ações de educação alimentar. Aqui, a alimentação é oferecida como ato pedagógico e essencial para a formação e desenvolvimento humano (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Ressalta-se que, a Coordenação Técnica de Alimentação e Nutrição (COTAN) invoca as prerrogativas[50] consolidadas na Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), realizada em 2011, na cidade de Salvador (BA), contra a existência de cantinas escolares nas escolas públicas no Brasil (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Neste sentido, a Associação Brasileira de Nutrição [Asbran] (2020) destaca a contribuição do Estado do Rio Grande do Sul através do Decreto nº 54.994 de 17 de janeiro de 2020, que regulamenta a Lei nº 15.216, de 30 de julho de 2018, que no seu bojo apresenta normativas que representam um grande avanço em defesa da alimentação saudável e adequada para os alunos da educação básica das escolas públicas e privadas.

Além disso, a valorização de políticas educacionais como o PNAE (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012) prezam como explica a Asbran (2020) por dois pilares fundamentais: primeiro, que as cantinas escolares ampliem e democratizem o acesso dos educandos aos alimentos com alto valor nutricional nas escolas públicas e privadas. Em segundo, pela proibição do comércio de produtos alimentícios de baixo valor nutricional em cantinas escolares e similares, que contribuam para o desenvolvimento de doenças como diabetes, obesidade e hipertensão.

Todavia, a Nota Técnica nº02/2012 regulamenta as cantinas escolares nas escolas públicas no Brasil, apontando-a como uma outra via de oferta de alimentos a comunidade escolar através da comercialização e venda de produtos alimentícios (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012). Segundo, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (2013) consideram-se como cantinas escolares os boxes, lojas, dentre outros espaços físicos nas Unidades Escolares (UEs) determinados pela SEEDUC[51] e FAETEC[52], que se destinam a venda de produtos alimentícios para professores e alunos de escolas públicas. Neste sentido, a existência e a permanência de cantinas escolares têm sido tema de constantes debates e polêmicas acerca da sua real contribuição na saúde alimentar dos alunos (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Na rede pública de ensino do Estado Rio de Janeiro, o Projeto de Lei nº2631/2013 regulamenta a organização e o funcionamento das cantinas escolares com fins a comercialização de produtos alimentícios junto ao corpo docente e discente (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2013).

Não obstante, para efeito do PL nº 2631/2013 a materialidade das cantinas escolares por particulares, é descrita no artigo 3º, sendo considerados requisitos obrigatórios, o procedimento

[50] A referida Conferência Nacional de Segurança Alimentar contou com a expressiva participação de aproximadamente 75 mil pessoas, vindas de mais de 3200 municípios, com a representação de todos os estados brasileiros, aprovou moção de defesa a favor de uma alimentação saudável e adequada nas escolas públicas brasileiras. Assim, invoca a aprovação de uma lei pelo Congresso Nacional, orientado pelo CONSEA, a favor do fechamento das cantinas escolares. (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

[51] Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC)

[52] Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)

licitatório e o atendimento irrevogável dos princípios constitucionais da impessoalidade, moralidade, eficiência e economicidade (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2013). Esta lei é patente ao descrever quem de fato pode ocupar nas escolas públicas boxes, lojas ou outros espaços físicos escolares (cantinas escolares): "I – Sociedades Empresárias e Empresários Individuais, mediante permissão remunerada de uso; II – pessoas físicas que sejam produtoras e ou comerciantes autônomos, mediante autorização remunerada de uso" (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2013, p. 1). O mesmo ocorre acerca da vedação quanto aos que não podem participar do processo de licitação para implementar cantinas escolares nas unidades escolares da SEEDUC ou da FAETEC, o artigo 5º menciona que: I – o empregado ou servidor que preste serviços à SEEDUC ou à FAETEC (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2013). Ou seja, é vedado a agentes públicos participarem de processos licitatórios com a intenção de aquisição do direito a instalação de cantinas escolares.

Diversos estados e municípios brasileiros desenvolveram experiências de regulamentação[53] e comercialização em cantinas escolares de alimentação não-saudável através de decretos, leis estaduais e municipais com a abrangência nas escolas públicas e privadas, da educação infantil, ensino fundamental e médio (Gabriel, Ricardo, Ostermann, Corso, Assis, Di Pietro & Vasconcelos, 2012; Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012;)

Notadamente, em pesquisa desenvolvida por Gabriel et at. (2012) foram encontrados 19 dispositivos legais que regulamentam o comércio de alimentos e bebidas nas escolas brasileiras. Deste total, 84% (16) foram regulamentados através de leis que permeiam as regras a serem seguidas, completam esta lista de instrumentos legais: *decreto* (1), portaria (1) e resolução (1).

À semelhança dos dados anteriores estão em consonância com o Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2012), que a título de exemplo apresentam alguns dos estados e municípios que regulamentaram o uso de cantinas escolares para a comercialização de alimentos não saudáveis, casos como de Florianópolis, Santa Catarina/SC, Paraná/PR, Rio de Janeiro/RJ, Distrito Federal/DF, São Paulo/SP, Ribeirão Preto/SP e Goiás/GO.

Em suma, os marcos legais estabelecidos por estados e municípios tem por objetivo a regulamentação dos alimentos que podem ou não serem comercializados nas UEs, sendo vedada a todos a venda de refrigerantes, doces e demais alimentos considerados não saudáveis, que possuam baixo valor nutricional e alto teor de açucares, sódio e gordura (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

2.7 Aspectos do status da Educação Física Escolar

2.7.1 O status internacional da Educação Física escolar

Na III Pesquisa Mundial de Educação Física Escolar - Relatório Final 2013, subsidiada pela UNESCO-NWCPEA, onde o professor responsável pela pesquisa, Ken Hardman, da

[53] Florianópolis/SC - Lei municipal n.º 5.853, de 04 de junho de 2001; Santa Catarina/SC - Lei estadual n.º 12.061, de 18 de dezembro de 2001. Paraná/ PR - Lei estadual n.º 14.423, de 02 de junho de 2004 e Lei estadual n.º14.855, de 19 de outubro de 2005. Rio de Janeiro/RJ - Decreto municipal n.º 21.217, de 01 de abril de 2002, Portaria n.º 02/2004, da I Vara da Infância e da Juventude e Lei estadual n.º 4.508, de 11 de janeiro de 2005. Distrito Federal/DF - Lei n.º 3.695, de 8 de novembro de 2005. São Paulo/SP - Portaria conjunta COGSP/CEI/DSE, de 23 de março de 2005. Ribeirão Preto/ SP - Resolução municipal n.º 16/2002, de 29 de julho de 2002. Goiás/GO – Secretaria de Estado de Educação. Portaria GAB/SEDUC nº 3405, de 18 de maio de 2011 (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Universidade de Worcester, Worcester, Reino Unido, apresenta dentre as principais conclusões, a afirmação da incerteza acerca do futuro da disciplina de Educação Física e do status do professor, pois o status real e legal da disciplina e do professor suscita tais perspectivas. O que de fato existe é que 77% dos países reivindicam o status de legal, no âmbito regional 33% da América do Norte em oposição estarrecedora aos 92% da Europa. Portanto, com mais uma exceção, a Oceania, com 89%. A contundência dos dados sugere que a posição de baixo status da Educação Física diante das demais disciplinas é real. As regiões que concentram a maior proporção quanto a percepção de menor status na Educação Física correspondem a América do Norte (77%), África (69%) e Oriente Médio (65%). Neste aspecto, a América Latina e Caribenha (41%) ocupam melhor posição (UNESCO, 2014). Embora 97% dos países do mundo apresentem requisitos de que a Educação Física é obrigatória, o que de fato existe é que apenas 79% dos países possuem currículos nacionais prescritos e preestabelecidos, onde se percebe polarização na América Latina (96%), com valores próximos aos da Europa (94%) e Oriente Médio (93%), declinando com 0% na América do Norte e atingindo 22% na Oceania (UNESCO, 2014).

Convém salientar que em 54% dos países a Educação Física possui status considerado inferior frente a outras disciplinas, somente 71% dos países tendem a aderir aos regulamentos de implementação e execução dos programas de EF, o que certamente paulatinamente desconfigura o seu caráter legal como disciplina curricular, um outro ponto grave é que apenas 53% das escolas primárias possuem professores de Educação Física habilitados em condições legais de atender a sociedade (UNESCO, 2014). Sinaliza a pesquisa que universalmente a disciplina de Educação Física comparavelmente às demais inseridas no currículo escolar, ainda goza de baixo status, justificado pelo maior índice de cancelamento de aulas, ademais em muitos países os professores de EF costumam não desfrutar do mesmo status do que professores de outras disciplinas, porque

> é considerada de status mais baixo do que outras disciplinas, testemunho para o qual há uma maior frequência do cancelamento de aulas de educação física do que outras disciplinas. Em um quinto dos países, os professores de educação física não desfrutam do mesmo status que outros professores de disciplinas. Em alguns países, há um elemento de ambivalência no status de professor de educação física; em alguns outros países, é uma questão de identidade e desigualdade. (UNESCO, 2014, p. 7)

Talvez a comprovação da UNESCO quanto aos resultados negativos da América do Norte em relação ao status da disciplina de Educação Física - baixa reivindicação de status legal dos países (33%) e de maior proporção da percepção de menor status (77%) (UNESCO, 2014) - possam de certa forma, ser demonstrada pela baixa legitimidade da disciplina nos Estados Unidos da América (EUA). Tais registros foram evidenciados no estudo de Kulinna, Martin, Zhu e Reed (2002), que mediram e calibraram um modelo denominado Rasch, modelo este responsável por aferir a percepção das barreiras impostas as aulas de Educação Física fisicamente ativas e conhecer a percepção dos professores frente a tais barreiras, determinando as diferenças das barreiras identificadas e percebidas pelos professores. Dentre às barreiras que causavam maiores dificuldades aos professores estão aquelas relacionadas aos recursos econômicos (orçamento adequado) e, isto tende a refletir em outras barreiras, como não ter equipamentos e espaços condizentes para todos os alunos (Kulinna et al., 2002). Os autores revelam que muitas destas barreiras poderiam ser facilmente superadas por meio do apoio com

o financiamento[54] aos programas de Educação Física. Uma série de barreiras são apontadas pelos autores, como o tamanho insuficiente do ginásio e em desconformidade com a realidade das aulas, o número expressivo de alunos, utilização do ginásio para outros fins acadêmicos, a cessão das aulas e do horário de Educação Física para interesses alheios aos da disciplina, como ensaios para eventos especiais da escola (Kulinna et al., 2002).

Uma outra situação diz respeito ao reflexo no ato pedagógico das aulas de EF, devido ao compartilhamento recorrente dos espaços (Ferreira Neto, 2017; Fernández, 2011), como relatam Kulinna et al. (2002, p.12): "os professores secundários enfrentaram um tipo diferente de barreira crítica fornecendo grandes quantidades de atividade física em suas aulas, isto é, compartilhando o ginásio com outras classes e / ou tendo muitos estudantes".

O cenário que se apresenta à Educação Física Escolar, em países da Ásia, como Hong Kong, China e Japão, também podem ser considerados desoladores, "em muitos países **Asiáticos** a 'inferioridade' da educação física em relação a outras disciplinas é, também, um facto generalizado" (Hardman, 2000, p. 15, grifo do autor).

Na cultura **Chinesa**, atribui-se a Educação Física um caráter instrumental, ou seja, de preparar a mão-de-obra das classes trabalhadoras. Por lá, tradicionalmente a sociedade atribui maior importância ao preparo intelectual.

Já, em **Hong Kong**, Hardman (2000, grifo do autor) explica que preponderantemente, há também, um maior valor atribuído ao caráter intelectual e ao desenvolvimento econômico do país, pois, necessariamente são artigos prioritários, o sucesso académico e o emprego. A educação física, como opção entre o rol de disciplinas escolares, tende a ser diminuída, em detrimento de outras disciplinas acadêmicas, pois é recorrente que "a consideração pela educação física é tão baixa que as aulas são frequentemente canceladas" (Hardman, 2000, p. 15).

No **Japão,** o Ministério de Educação japonês, ignora as consequências alarmantes do aumento de estilos de vida sedentários entre os jovens, pois as recentes reformas curriculares japonesas indicam redução na carga horária destinada a educação física escolar (Hardman, 2000). Assim, como no Japão, na Austrália, também foi percebida a redução de carga horária, conforme evidenciado por Hardman (2000, p. 16). Mas, para além disso, uma grande percepção de abaixamento do estatuto da educação física: "após as reformas curriculares nos anos 80, a educação física sofreu um abaixamento de estatuto e perda de carga curricular em vários estados".

Não obstante, há estudos que estabelecem relações com a questão das experiências significativas (Stephanie Beni, Tim Fletcher & Déirdre Ní Chróinín, 2017). Por outro lado, há estudos que apresentam uma visão abrangente do problema, com uma discussão mais robusta, que perpassa o campo pedagógico e adentra a esfera política e econômica, apontando dados a nível regional e global, de que possivelmente pode estar em curso em algumas áreas geográficas, um desmantelamento do estatuto da Educação Física (Crum, 2017; Hardman, 2000, 2008). Tais apontamentos demonstram um complexo quadro educacional onde a Educação Física está inserida, mergulhada em um mar de incertezas de políticas públicas sociais, onde tais problemas indicam, de certa maneira, a leitura que a sociedade vem tendo sobre a sua real contribuição e relevância social.

54 Em 2015, o investimento total do PIB em educação, segundo a OCDE foi que em média os países investiram 5% do seu PIB em instituições de ensino (ensino primário ao terciário). Atualmente a questão do financiamento da educação com base nos dados da OCDE, indica que em 2015, em média foram gastos pelos países USD 10.500 com as instituições educacionais para educar cada aluno do ensino primário ao ensino terciário (ensino superior). Isto corresponde a aproximadamente a USD 8.600 no ensino primário, 10.000 USD no ensino secundário e atinge USD 15.700 no ensino superior. A este último nível, atribui-se a esta elevada média, a influência dos fundos privados "e por despesas elevadas em alguns países da OCDE, mais notavelmente na Austrália, Luxemburgo, Noruega, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos" (OECD, 2018, p. 248).

No contexto europeu, segundo Hardman (2000), houve uma melhora na questão da carga horária, mas, de um modo geral, uma série de indicadores em diferentes países demonstram o enfraquecimento do componente curricular Educação Física. Na **Suécia**, houve uma redução de 20% na carga horária, com a estarrecedora retirada da educação física do currículo escolar. Por sua vez, na **Noruega**, a Educação Física convive com o receio dos fantasmas suecos, surtirem efeitos legais no país, já **Finlândia**, as últimas reformas educacionais fizeram reduzir a intervenção governamental e deixaram às decisões das questões curriculares à mercê das escolas. Em contrapartida, na **Inglaterra** e no **País de Gales**, a Educação Física foi subtraída das cadeiras acadêmicas consideradas obrigatórias.

Em outros países da Europa **ocidental**, constatou-se que a educação física teve redução de carga horária, na **Áustria** e, especificamente, na **Holanda**, em escolas primárias. Em **Portugal**, a Educação Física por pouco não perde o estatuto de disciplina nuclear, não fosse os movimentos de representação nacional e internacional que reivindicaram junto ao Ministério de Educação **Português**. Já na **França**, os marcos legais indicam condição satisfatória, a Educação Física possui 5 horas semanais nos 3 primeiros ciclos do ensino básico, mas na prática, não é efetivada. Na **Bélgica**, desde os anos 60 a Educação Física vivencia ameaças ao seu estatuto enquanto disciplina escolar. Na **Europa central** e **oriental**, mesmo a educação física demonstrando força governamental como disciplina obrigatória, observam-se desenvolvimentos negativos em escolas **Checas** e **Eslovacas**, com pouco interesse nesta disciplina escolar. Nos **países mediterrâneos**, como a **Grécia**, as escolas têm instalações mínimas para a Educação Física e, recorrentemente as aulas são canceladas devido a fatores climáticos, no **Chipre**, as aulas são postas de lado para atender as demandas de outras disciplinas, como preparo dos alunos para os exames. Em **Malta**, a Educação Física possui carga horária mínima nas escolas secundárias, tendo a sua situação agravada pela deficiência de instalações (Hardman, 2000, grifo do autor).

Na Noruega, na cidade de Elverum, Hagen (2015), em sua dissertação de mestrado o autor se debruçou sobre o status e legitimidade da disciplina de Educação Física amparada a resultados relacionados a saúde. Com base nos questionários aplicados a alunos, professores de Educação Física e gestores de oito escolas norueguesas, percebeu-se que a Educação Física tem sido criticada por direcionar a sua prática pedagógica de forma unilateral em propósitos instrumentais (prática), desconsiderando a aprendizagem real nas aulas. Segundo o autor, a realização de aulas práticas de Educação Física sem que os fins práticos e pedagógicos demonstrem a apresentação de resultados concretos de melhora da saúde, comprometem a legitimação da disciplina, podendo enfraquecê-la, levando-a, a marginalização. Ressalta Hagen (2015) que os resultados dos três diferentes questionários aplicados, sugerem análises distintas, pois alunos e diretores escolares na maior parte, acreditam que a Educação Física é uma disciplina de atividades práticas e não teóricas, sendo sua função desenvolver o aspecto biológico do aluno, por meio da melhora do seu desempenho físico e da sua saúde, a justificativa para consideração se baseia no desempenho.

A compreensão de ser finalidade da Educação Física, uma disciplina que oferece aos alunos folga ou descanso às aulas teóricas, foi percebida em maior extensão a partir dos professores de Educação Física do que com a opinião de gestores escolares e alunos (Hagen, 2015). Ou seja, é como se a Educação Física escolar, não fosse considerada pela comunidade escolar uma disciplina acadêmica dentro dos currículos escolares, como se inclusive não pudesse dar aulas teóricas, mas acima de tudo se percebe uma análise da inserção da disciplina como não-intelectual, no sentido de não poder desenvolver um pensamento crítico dos seus alunos frente às questões sociais, históricas, políticas, culturais e afetivas relacionadas aos elementos da cultura corporal de movimento e a sociedade como um todo.

Ainda segundo Hagen (2015) a Educação Física não atende aos alunos adequadamente, o que amplia a possibilidade de marginalização desta disciplina curricular, diante da sua vinculação principalmente aos propósitos instrumentais. Objetivando traçar uma correlação do tema saúde com a Educação Física, apresenta-se o conceito de saúde da OMS (equilíbrio entre as dimensões física, mental e social) para salientar que alunos e gestores escolares consideram a saúde em maior grau pela sua dimensão física (alimentação e manter o corpo em forma). Sendo que, os professores de Educação Física em maior medida entendem a sua importância pela dimensão social (segurança e amizade).

Portanto, pode-se dizer que a Educação Física no continente europeu vem sofrendo em diferentes países perda de status como disciplina curricular obrigatória, como verificou-se por meio da redução de carga horária nas escolas de ensino básico, na precariedade das instalações utilizadas nas aulas, na constatação do cancelamento das aulas de educação física devido as questões ambientais ligadas aos fatores climáticos e a seção do tempo de aula a outras disciplinas como forma de preparo para exames. São muitas questões que indicam um esvaziamento e rebaixamento da educação física como componente curricular. Talvez uma das recomendações para reversão deste quadro desalentador vivenciado pela disciplina de Educação Física nas escolas de todo o mundo, resida na reelaboração dos currículos escolares (Hardman, 2000). Assim, a disciplina poderia claramente estabelecer uma maior interlocução com a sociedade, um diálogo mais aberto, atualizado e conectado com as realidades de distintos contextos socioculturais onde as escolas e alunos estão inseridos.

> Para a socialização com vista à participação na actividade física ao longo da vida, o curriculum de educação física escolar precisa de ser reavaliado no que diz respeito tanto aos seus objectivos fundamentais como aos processos pedagógicos que podem ser mais eficazes. Existe a necessidade de, ao estruturar um curriculum relevante, reconhecer a importância da cultura jovem contemporânea, a diferenciação da cultura desportiva e dos ambientes desportivos (Hardman, 2000, p. 24-25).

Quando se tem acesso a um apanhado de informações que podem ajudar a entender e talvez vir a elucidar alguns dos principais problemas enfrentados no ensino da Educação Física nos currículos escolares, pode-se considerar como algo extremamente útil e relevante, a engenharia de possíveis mudanças deste componente curricular. Foi o que Crum (2017, p. 239) fez ao diagnosticar pontos comuns, evidenciando que em alguns países ao redor do mundo os principais problemas e precariedades que tendem a afetar o desenvolvimento da Educação Física nos currículos escolares são:

> [...] -baixo status da disciplina, declínio e marginalização,-redução do tempo do currículo,-negligência da EF na educação primária,-más condições/instalações,-falta de competência docente,-baixo padrão de programas,-programas de EFE fracos,-discrepância entre currículo como texto e currículo em ação, - credibilidade exposta.

Pode-se dizer que Hardman (2008) apresenta de certa forma uma radiografia da carência de políticas públicas do que se tem passado nos últimos tempos com a Educação Física escolar. Sua pesquisa perpassa fronteiras, pois o autor traz uma visão com características regionais e globais deste componente curricular, ao empreender uma extensa revisão bibliográfica e ao utilizar como recolha de dados um questionário semiestruturado internacional, destinado a governos e autoridades. Com a análise em curso, evidências de dimensões geográficas foram realizadas na África, Ásia, América Central e América Latina, Europa, Oriente Médio e América do Norte.

A profundidade da análise empreendida por Hardman (2008), tornou-se possível pela participação direta e indireta de distintos atores educacionais e sociais, e instituições (professores, pais, alunos, Governos locais, regionais e internacionais, Agências, Organismos Internacionais-ONU, UNESCO, ICSSPE) que de alguma forma foram responsáveis pela implementação de melhores níveis educacionais e elaboração de políticas públicas relacionadas a Educação Física e ao esporte, com vistas a aquisição de competências pessoais e sociais dos jovens. Portanto, a intenção elucidativa de expor temáticas que tradicionalmente tem impedido ou impossibilitado à Educação Física escolar de atingir indicadores de qualidade que a consolidem e a legitimem nos currículos escolares foi assertivo, como refere Hardman (2008, p. 5):

> políticas a nível nacional e questões relacionadas com a prática na EF escolar, o currículo de EF, recursos (humanos e materiais), o ambiente de EF (disciplina escolar e estatuto de professor de EF; e ligação a atividades de EF em ambientes fora da escola) e Exemplos de 'Melhores Práticas'. Os dados gerados fornecem uma indicação de padrões e tendências na EF escolar em países e regiões em todo o mundo .

Possibilitar aos jovens a vivência de experiências significativas pode ser considerado um passo fundamental com vista a permanência nos programas curriculares de Educação Física escolar, uma melhor adequação as reais necessidades dos alunos. De tal forma, Stephanie Beni et al. (2017) identificaram cinco temas considerados vitais e favoráveis a adesão para experiências significativas dos jovens em Educação Física e esportes: interação social, diversão, desafio, competência motora e aprendizado pessoalmente relevante. Os autores afirmam que tais temas possibilitam a oportunidade de encaminhamentos futuros direcionados ao desenho e a efetivação de uma Educação Física escolar significativa quanto a experiências positivas aos alunos. A atribuição de significados e sentidos aos programa de esportes ou a participação em aulas de Educação Física nas escolas, bem como a adesão às práticas regulares de atividade física pode ser desencadeada por fatores motivacionais internos ou ajustado a uma perspectiva motivacional externa. Segundo Stephanie Beni et al. (2017, p. 292) existe uma tendência natural pela busca e relação da atividade física permeada por valores e significações internas.

Mas, os indivíduos que se comprometem com a atividade física ao longo da vida tendem a fazê-lo pelos benefícios motivacionais intrínsecos da sua participação (como significado pessoal, desafio, satisfação e alegria) em vez de benefícios motivacionais extrínsecos (como perda de peso ou prevenção de doenças).

Na verdade, a concepção de que a Educação Física goza de grande prestígio entre os jovens de idade escolar é segundo Hardman (2000, p. 11-12 uma análise distorcida e equivocada da realidade. Pois, o que se verifica em sua concretude é que em diferentes culturas e contextos escolares, a representação social da Educação Física para os jovens é de "uma disciplina de baixo estatuto e veem-na direcionada para a recreação, divertimento e como um intervalo nas 'disciplinas de sala de aula'. Não é, por isso, tomada a sério pelos alunos - não é respeitada nem valorizada pelo seu aspecto educativo". Tais apontamentos podem vir a ser estarrecedores aos profissionais e encarregados da educação, que conduzem a disciplina de Educação Física no âmbito escolar sob o prisma da constatação descrita acima, que é de uma visão estudantil em parte alienada e alheia aos reais propósitos do processo educativo - a inclusão social, a cooperação, a cidadania, a saúde, a importância da relação interdisciplinar e multidisciplinar.

> Na melhor das hipóteses a disciplina ocupa um lugar vago no curriculum escolar em muitos países, não é aceite a par com as disciplinas académicas, aparentemente

> superiores, que promovem o desenvolvimento intelectual das crianças. A educação física escolar parece estar ameaçada em todas as regiões do mundo (Hardman, 2000, p. 12).

Os problemas educacionais estão muito além das questões que envolvem a Educação Física, possuem estreita relação com políticas públicas sociais e educativas. Esta visão egocêntrica e reducionista, de graus e níveis dos saberes curriculares escolares (Tardif, 2010), não tendem a contribuir na resolução dos inúmeros problemas sociais vivenciados no contexto escolar, sobretudo, na educação pública.

A prática pedagógica da Educação Física escolar e os processos didáticos-metodológicos possuem vínculo direto com as instalações e os equipamentos educacionais, que por sua vez são recursos disponíveis aos professores. Logicamente, a intenção é demostrar a importância das estruturas escolares em benefício ao processo de ensino-aprendizagem do aluno e, não reforçar estereótipos como os que afirmam que a Educação Física escolar só se desenvolve em sua plenitude por meio de modelos estandardizados esportivos. Neste ínterim, Hardman (2008, p. 21), na Pesquisa Mundial II, no ano de 2007, analisou em diferentes países, além de instalações e equipamentos, a qualidade e quantidade de tais recursos, e foi taxativo ao afirmar que a insuficiência de instalações e equipamentos comprometem a qualidade na entrega dos resultados dos programas de Educação Física.

> Uma característica difusa de preocupação, e particularmente em países economicamente subdesenvolvidos e em desenvolvimento, é a qualidade e a quantidade de fornecimento de instalações e equipamentos, porque o nível de provisão pode afetar prejudicialmente a qualidade das aulas de EF.

A qualidade da educação pública portuguesa no cenário que surge após a Revolução de 25 de Abril de 1974, em Portugal, é demonstrado por Sousa (2017), quando descreve que tal mudança foi benéfica para a Educação Física escolar. Visto que políticas educacionais progressivas foram implementadas para curar os sintomas das mazelas que afetavam a legitimidade da disciplina. Assim, os professores entrevistados no âmbito da EF apontam:

> A escolaridade passou a contemplar Educação Física desde o 1º até ao 12º anos (como a Matemática e o Português); os professores foram equiparados aos restantes para todos os efeitos; os professores assumiram cargos importantes em conselhos directivos e pedagógicos; nas Direcções-Gerais de Ensino passou a haver programas nacionais; foram melhoradas a rede escolar de instalações e as dotações de material; e foi introduzido o regime de aula co-educativo (Sousa, 2017, p. 84).

Quanto ao peso de reponsabilidade atribuído aos governos nacionais e regionais na efetivação e implementação de políticas públicas educacionais realmente eficazes, que possam vir a elevar o status da Educação Física escolar. Verifica-se que em alguns contextos escolares a disciplina de Educação Física ficou renegada a um possível ostracismo pedagógico - fazendo menção a tudo aquilo que envolve os saberes docentes (Tardif, 2010), as atividades curriculares, pedagógicas e administrativas que constituem e caracterizam a figura profissional. Mas, segundo Hardman (2008, p. 22-23), a situação real e a postura dos governos podem ser analisadas da seguinte maneira:

> As evidências sugerem que os governos nacionais e, quando apropriado, regionais se comprometeram, por meio de legislação, a provisionar a EF, mas alguns têm sido

> lentos ou reticentes em traduzir isso em ação por meio da implementação e garantia reais da qualidade da entrega .

A representação da legitimidade e status que os professores de Educação Física portugueses atribuem às suas funções enquanto educadores, na formação de valores em sua mais alta instância, acerca da formação integral dos jovens, foi descrita por Ferreira e Moreira (2010, p. 74), ao apresentarem a concepção de uma docente de Educação Física, que se considera razoável. Os autores traduzem a visão de docência da professora, enfatizando que a experiência na profissão, a fez perceber que, acima de uma visão esportiva de formação de atletas, a real importância reside na formação integral dos jovens.

> 'aquilo que é mais importante para mim, enquanto professora de Educação Física, tem sido a transmissão de valores, a promoção de hábitos e estilos de vida saudáveis, a defesa de uma educação física para a saúde e não apenas para a competição. Isto tem sido o mais importante para mim'.

Crum (2017) analisa a presença da Educação Física no âmbito de escolas do século XXI, o fazendo com apontamentos que podem delinear a sobrevivência desta área do saber, assim, traz reflexões sobre a justificativa como disciplina escolar, objetivos, métodos e organização. Sinaliza que: "[...]em muitos países do mundo, a EF está navegando em águas turbulentas e em perigo real de perder sua posição no currículo" (Crum, 2017, p. 238).

O tratamento recebido como disciplina dos currículos escolares e a maneira como a Educação Física é rotulada pela comunidade escolar, de certo modo se deve ao fato da confusão epistemológica (Crum, 2017; Hardman, 2008; Vasconcelos & Campos, 2014) que ronda a área, e ao próprio fracasso da Educação Física enquanto profissão. As práticas pedagógicas em algumas situações didáticas, refletem posturas de ensino da Educação Física sem quaisquer evidências propositais em desenvolver aprendizagem, as consequências quanto a esta ausência de concepção de valor e relevância de uma atividade de ensino-aprendizagem pode ser nefasta acerca da permanência e da posição da Educação Física escolar (Crum, 2017). Depreende-se que, além de transfigurar que os educadores físicos parecem 'andar na contra mão' dos princípios didáticos inerentes à atuação docente, os mesmos paralelamente tem de conviver com críticas da sociedade pela incapacidade e inoperância da qualidade da formação de programas de formação de professores de Educação Física: " insatisfação com seus resultados e as críticas à qualidade da formação de professores de EF (PETE[55]), a EF deve também lidar com o sério ceticismo em relação à sua relevância social" (Crum, 2017, p. 239).

Os benefícios a saúde humana advindos por meio da prática regular em programas de atividade física são inquestionáveis e, dentre estes com o fito de desenvolver uma cultura de um estilo de vida ativo e saudável, os programas curriculares de Educação Física escolar ocupam lugar de destaque na propagação do desenvolvimento positivo de jovens. De maneira que Hardman (2000, p. 11), afirma: "os últimos anos do século XX têm fornecido evidências médicas inequívocas sobre os benefícios da atividade física, moderada ou vigorosa, para a saúde". De certo que na escola com a Educação Física ou na comunidade com as distintas práticas esportivas, ambas tendem a conferir diferentes sentidos e significados paras os seus usuários. Enquanto, na primeira, a oferta aos alunos das práticas esportivas escolares tendem a ser formais e sistematizadas, na segunda, a vivência dos jovens tende a ser com maior naturalidade, espontaneidade e de maneira mais informal, sem os ditames e normas das instituições educacionais. No entanto, em ambos os contextos formais ou não-formais, existe

[55] Physical Education Teacher Education (PETE)-Programas de Formação de Professores de Educação Física.

uma influência sociocultural e político-econômica que interfere nas escolhas e decisões dos jovens acerca da significância atribuída à Educação Física e esportes juvenis, como mencionam Stephanie Beni et al. (2017, p. 296-297):

> Assim, como os indivíduos experimentam momentos de significância pessoal em educação física e esportes para jovens serão diferentes dependendo de onde eles estão localizados e o que é valorizado em suas comunidades, influenciado por fatores culturais, políticos e econômicos circunstâncias. Embora seja claro que a identificação de uma experiência significativa é um processo individualizado.

Ainda que sejam robustas as comprovações científicas e uma reivindicação da sociedade acerca de indicadores dos inúmeros benefícios provenientes da atividade física, também incertezas continuam a rondar quanto a presença da Educação Física escolar como ferramenta educativa, pois como demonstra Hardman (2000, p. 11),

> […] a educação física não é vista como uma prioridade para os decisores políticos, na maioria dos sistemas escolares. A sugestão do ministério Sueco da Educação de 1990 de que a educação física deveria perder o seu estatuto de disciplina obrigatória nas escolas secundárias é um exemplo ilustrativo da natureza séria desta ameaça.

A constatação de Hardman (2008) ao final do seu estudo sobre a Educação Física escolar e a perspectiva global do status deste componente curricular, indica que não era de se esperar que fosse ser satisfatória. Haja vista, a comprovação do gigantismo das adversidades enfrentadas nos contextos investigados (regional e global), com evidências robustas e consistentes da categorização da Educação Física como uma das matérias escolares de menor status, se não for a de menor. Segundo o autor, um dos maiores desafios refere-se a efetivação e implementação de políticas sociais, que olhem verdadeiramente para a educação pública de qualidade. De tal modo é imprescindível a participação de governantes engajados e com vontade política para enfrentar os problemas, estabelecendo de uma vez por todas, uma agenda de desenvolvimento das instalações de ensino para subsidiar melhores condições do ambiente escolar para a disciplina de Educação Física, que é tão marginalizada e, por conseguinte, aos alunos, a quem de direito direciona-se o processo educativo.

> Em todo o mundo (com exceção da região da América do Norte), há sugestões em dois terços dos países pesquisados de que a EF é desafiada pelos baixos níveis de manutenção das instalações de ensino existentes. Esta característica é particularmente aguda no Oriente Médio (100%) e na África (86%), substancial na Ásia (69%) e na Europa (61%), e problemática na América Central/Latina (50%). Somente na América do Norte é que o desafio da manutenção deficiente é evidente em uma minoria (25%) de países e estados (Hardman, 2008, p. 22).

Crum (2017) menciona haver um ceticismo que tende a rondar a Educação Física Escolar ao que tange a sua relevância social. Num encontro do Conselho de Administração de Educação Física dos Países Baixo, um desafio foi feito pela Associação de professores, sinalizando uma visão futurista e nebulosa - Se em 2032 a Educação Física continuaria a existir como matéria dos currículos escolares? Conforme Crum (2017), tal pergunta foi realizada com base em um Relatório final do governo, onde o Comitê consultivo destaca uma visão da educação escolar holandesa do ano 2032. E, o que surpreende, é que em tal parecer, a Educação Física não é mencionada. Não obstante, uma menção foi feita pelo autor a ascensão da Educação Física na

educação escolar holandesa após uma fase crítica na década de 1980. Fazendo uma contraditória analogia do cenário holandês com a realidade de tradicionais processos escolares administrativos de controle da qualidade educacional, menciona que: "[...] em muitos outros países a EF têm sido colocada nos livros negros repetidas vezes. Que a EF navega em um mar turbulento e deve lidar com a pressão da legitimação que vem acontecendo há muito tempo" (Crum, 2017, p. 239).

A percepção que se tem em algumas realidades escolares inseridas em contexto educacionais de extremas vulnerabilidades sociais, é que a função social exercida pelo professor, transcende o pedagógico, porque se depara com a dura realidade que muitos alunos vivem. Estes, encontram na figura do professor uma referência positiva, um modelo ou alguém que possa lhes oferecer a perspectiva de um quadro social de esperança, coragem e luta. A relação de afetividade que o professor consegue desenvolver para com os seus alunos em muitas realidades e contextos educacionais escolares é o que tende a fazer a diferença na vida daquele aluno, que já sofre e, é vítima de tantos desequilíbrios sociais e econômicos. Muitos alunos possuem todos os tipos de carências, sociais, cognitivas, motoras, mas, na maior parte das vezes a maior delas, é a carência afetiva, a relacional. A figura em alguns momentos paterna do professor e o aspecto afetivo são preponderantes e vitais dentro de um processo de construção social, humano e civilizatório. Este apontamento está em consonância com o estudo qualitativo de Ferreira e Moreira (2010, p. 74), desenvolvido com 15 professores de Educação Física de renomadas escolas básicas e secundárias, em Portugal, onde um dos professores participantes descreve: *"'Noto que a relação que temos com eles é uma relação cada vez mais próxima e esta situação leva-me a pensar que, do ponto de vista social e afectivo, os nossos jovens estão cada vez mais carentes. E é, também, nesta área que o professor de Educação Física tem um papel importante'"*.

Sousa (2017) buscando discutir a relação entre socialização profissional docente, o faz estabelecendo o elo entre o professor e a cultura escolar, representada por códigos, normas e formas de pensar e agir que, com o passar dos anos tendem a evoluir por conta da cultura da profissão e pelo desenvolvimento profissional. Assim, o seu estudo direciona-se em identificar os pensamentos dos professores sobre a função da aula, as preocupações e dificuldades observadas e os motivos da satisfação docente. De modo que partindo deste conceito afirma: "falar das funções da aula ou da importância que os professores lhe atribuem implica, naturalmente abordar as representações da disciplina" (Sousa, 2017, p. 77).

Contrastando, as evidências de Tani et al. (1991) revelam a necessidade de professores brasileiros por receitas ou cartilhas prontas, como medidas imediatistas para resolução dos problemas educacionais. Neste aspecto, Ferreira e Moreira (2010) identificaram nos professores portugueses do ensino básico e secundário, alguns pontos consensuais, como o facto de se considerarem bons profissionais, sendo esta percepção independente da escola, da formação profissional e da experiência, uma vez que demonstraram uma boa representação do exercício docente, uma boa autoestima. Perceberam-se felizes com o que fazem em suas respectivas escolas. Ressalta-se a importância e o valor concebido pelos professores aos aspectos pedagógicos, principalmente a questão referente ao desenvolvimento de valores e da formação da cidadania. Pois, os professores portugueses mencionaram que mesmo os alunos que demostram não saberem executar os exercícios, o mais importante é *saber estar*. Ou seja, o modo de se relacionar com os colegas, o convívio em grupo, a sociabilização, características estas que tendem a contribuir para a formação da cidadania, como exemplificado por um dos professores entrevistados:

> ‘quando vejo que um miúdo que não sabe fazer dou uma grande ênfase ao saber estar, porque para mim isso é muito importante. O miúdo pode até não saber fazer, mas o facto de se esforçar e procurar ir até ao limite das suas capacidades é muito importante. Pode não saber, mas interesse e o esforço para mim são algo que se deve valorizar’ (Ferreira & Moreira, 2010, p. 75).

Questionamentos generalizados continuam a rondar o componente curricular Educação Física sobre a sua real contribuição social como disciplina acadêmica. Assim, tende a se estabelecer, uma interminável postura de sempre estar buscando justificativas para se fazer presente no âmbito escolar. Parece-nos que somente as justificativas oriundas dos benefícios das ciências naturais (biologia, fisiologia, anatomia e biomecânica, dentre outras) como o combate às doenças crônico-degenerativas não conseguem estabelecer um diálogo eficaz com a sociedade. Por isso, a busca por alegações originárias das ciências sociais e humanas possam explicar o valor social, profissional e científico da Educação Física escolar, fazendo um apanhado de aspectos históricos, filosóficos, culturais, sociológicos e antropológicos das diversas ciências, para desta forma, construir um acervo com maior solidez e embasamentos científicos. Como menciona Hardman (2000, p. 11): “exige-se dos professores de Educação Física que justifiquem a inclusão da educação física nos currículos escolares. A Educação Física foi empurrada para uma posição defensiva”. Prova disto, tem sido verificada nas escolas por meio da comprovação de ações políticas concretas que paulatinamente tem rebaixado o estatuto do componente curricular Educação Física, agravando a complexidade do problema, dificultando a entrega de qualidade para a sociedade. De acordo com Hardman (2000, p. 11), a Educação Física “está a sofrer uma diminuição de carga horária, um controlo orçamental que se traduz na insuficiência de recursos financeiros, materiais e pessoais, tem um estatuto e consideração baixos e é cada vez mais marginalizada e desvalorizada pelas autoridades”.

2.7.2 O status nacional da Educação Física escolar brasileira

Para que de tal forma se possa compreender o *status quo* da Educação Física Brasileira é preciso olhar para trás, perceber a sua história e o processo de lutas e tensões vividos no país, onde direitos civis como a liberdade e a democracia eram ameaçados pela ditadura militar iniciada na década de 60. De modo que após as transformações sociais e políticas vividas no Brasil no período da ditadura militar (1964-1985) com as limitações impostas pela repressão aos direitos constitucionais, o autoritarismo, o individualismo de natureza burguesa, à vigência da censura, a suposta neutralidade científica, constituíam o golpe militar antidemocrático que imperava e manipulava os setores da sociedade para fazer valer a ordem e a força militar no comando da nação (Medina, Hungaro, Anjos, & Bracht, 2013).

Após esta fase, com a chegada do processo de redemocratização da sociedade brasileira muitos personagens vieram reivindicar uma posição de destaque no cenário educacional, querendo fazer valer suas ideologias, o que acabou influenciando decisivamente a Educação Física, pela quantidade de teorias e tendências pedagógicas que se colocavam a disposição, e até hoje se apresentam como a salvação pedagógica, detentoras de premissas pedagógicas e de possíveis soluções para os problemas relacionados ao status e legitimidade da Educação Física, seja no plano político, econômico ou cultural a qual esta área foi submetida. Pois como menciona Darido (2003), após uma forte tradição de disciplinas advindas das ciências naturais, insurge na Educação Física na década de 80, disciplinas que reivindicam na prática pedagógica da área, aspectos revolucionários com vieses político-ideológico, dentre elas:

- Psicomotricidade;

- Abordagem Desenvolvimentista;
- Abordagem Construtivista-Interacionista e abordagem dos Jogos Cooperativos (enfoque psicológico);
- Abordagem Crítico-Emancipatória, abordagem Crítico-Superadora e abordagem Sistêmica e Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (enfoque sociológico e político);
- Abordagem da Saúde Renovada (enfoque biológico).

A respeito do que viria a se constituir especificamente em prática da Educação Física, Oliveira (2004) realiza alguns questionamentos dos prováveis campos de atuação e indaga sobre o labirinto em que se depara a área após trilhar e buscar diversos caminhos, pergunta o que é Educação Física? Qual a sua essência? Muitas alternativas surgem e o autor as questiona: Educação Física é Ginástica? Educação Física é Medicina?, Educação Física é Cultura?, Educação Física é Jogo? Educação Física é Esporte? Educação Física é Política? Educação Física é Ciência? (Oliveira, 2004).

A análise da trajetória profissional docente dever ser alvo de constantes reflexões, pois a história, conforme Fensterseifer e González (2013) mencionam, influenciou sobremaneira a formação profissional e as práticas pedagógicas dos professores. Desta mentira, fortemente entra em pauta de acordo com o Império do Brasil (1854), através do recorte da remota legislação de 1854: Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, o Decreto 1331 A - de 17 de Fevereiro de 1854. Este ficou conhecido como a Reforma Couto Ferraz, naquele momento as Leis do Império do Brasil concebiam a Gymnastica e os exercícios gymnasticos nos Collegios da Côrte (expressão pretérita para designação da Educação Física) no ensino primário e na instrução pública secundária como uma atividade complementar e não como uma das *cadeiras*[56] (disciplinas curriculares). De todo modo, a *gymnastica* também foi lembrada no ensino público primário das escolas públicas da época, com base no Art. 47: "A instrucção moral e religiosa, a leitura e escripta, as noções essenciaes da grammatica, Os principios elementares da arithmetica, O sistema de pesos e medidas do municipio. Póde compreender tambem [...], gymnastica" (Império do Brasil, 1854, p. 55).

Este processo histórico no século XIX descrito na Reforma Couto Ferraz, de 1854, acerca da introdução nos currículos escolares da *Gymnastica* foi reforçado por Soares (1996), quando destaca a Educação Física escolar, como hoje é conhecida nos moldes atuais - disciplina curricular obrigatória da educação básica (Brasil, 1996), área do conhecimento (Ministério da Educação [MEC], 2010) estruturada e sistematizada para tratamento curricular pedagógica. Conforme, Soares (1996) a Educação Física escolar como matéria escolar tem suas origens na Europa, do final do século XVIII e início do século XIX. Sendo que, a partir dos Sistemas Nacionais de Ensino, veio a chamar-se ginástica, sendo este o primeiro nome da Educação Física que naquele tempo já era bem difundida nas escolas, sendo obrigatório o seu ensino (Soares, 1996, p. 8).

O contexto histórico da Educação Física escolar foi submetido aos ditames ideológicos das Instituições médico-higienistas, militar e desportiva (Caparroz, 2007; Crum, 2017; Medina et al., 2013; Soares, 2012). A Educação Física historicamente foi moldada e concebida por distintas ideologias que a instrumentalizaram, inserindo valores próprios e particulares, assim

56 Pode-se dizer que na instrução pública secundária do Município da Corte as cadeiras eram ocupadas por distintas disciplinas, mas, em sua grande parte os idiomas se destacavam: "Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglez, 1 de francez, 1 de allemão, 1 de philosophia racional e moral, 1 de rhetorica e poetica, [...], 2 de historia e geographia, [...] 1 de mathematicas elementares, 2 de sciencias naturaes" (Império do Brasil, 1854, p. 61).

foi com a influência médico-higienista, militarista e desportiva. Neste sentido, Crum (2017) destaca que duas remotas ideologias contribuíram para este modo de ser e agir da Educação Física escolar: o conceito de formação do físico e o conceito de educação através do físico. O autor afirma que ambas, mesmo em dias atuais, perpetuam-se e, continuam a inspirar negativamente ações e práticas pedagógicas de professores. A Educação Física quando desembarca no Brasil, no século XIX, já tem uma proposta de trabalho bem delineada a partir das ciências biológicas, que irá atuar determinantemente em áreas como educação e saúde, com apoio dos médicos higienistas e da eugenia, de modo a estabelecer modelos ideológicos de comportamento para toda sociedade. Quanto a isso, Soares enfatiza que: "no Brasil, a Educação Física aparecerá vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares" (Soares, 2012, p.14).

Um pouco mais tarde, no início e meados do século XX, a Educação Física Brasileira passa a está atrelada a uma forte influência da Instituição médico-higienista, da Instituição Militar e da Instituição desportiva, pois estes três vieses que permearam a história da Educação Física no Brasil são analisados por Caparroz (2007). Este autor discute o significado da Educação Física "na" escola e a Educação Física "da" escola, apontando as características e influências externas da instituição militar, da instituição médica e da instituição esportiva que foram incorporados pela Educação Física e, como cada uma delas afetou o ingresso desta disciplina no âmbito escolar em favorecimento da classe dominante com o seu poderio socioeconômico. Conquanto, destaca que as influências de tais instituições com interesses de manter o status quo e se perpetuar no poder, pôde contribuir para o despertar da Educação Física e, se desprender do caráter arraigado nas ciências naturais,

> [...] caracterizados pela influência (nefasta) do militarismo, da medicina e do esporte, trouxe como consequência a busca de soluções no que se pode denominar "salto para fora dos muros da educação física escolar", isto é, procurar encaminhar a superação de uma "concepção biologizante estreita" (que se valeu ao longo de sua trajetória histórica do autoritarismo e do tecnicismo para se firmar) (Caparroz, 2007, p. 82).

Com a finalidade de estabelecer correlações entre os fatores promotores da legitimidade à Educação Física no contexto escolar, percebem-se pontos em comum, vinculados às distintas funções desafiadoras aos professores, como as relacionadas as questões didático-metodológicas e político-pedagógicas (Fensterseifer & González, 2013). Tais questões de certa forma, englobam a formação profissional, o currículo escolar, a prática pedagógica e as ideologias pedagógicas (Ferreira & Moreira, 2010; Vasconcelos & Campos, 2014). Não obstante, há estudos que veem as limitações para além das teorias, pelo prisma de maiores investimentos e recursos econômicos e com melhores estruturas escolares (Betti, Ferraz & Dantas, 2011; Tani et al., 1991).

Uma concepção futurística de Educação Física escolar não depende tão somente da construção e aplicação de teorias, vai muito além deste ideário filosófico, perpassa pelos rumos que a escola tende a trilhar (Tani et al., 1991). Os autores destacam que para mudar o cenário da Educação Física brasileira, conferindo à mesma status e legitimidade, é preciso libertar a mesma do quadro de abandono, alienação e distanciamento que a colocaram, há necessidade de um pacto de desenvolvimento para alavancar o contexto escolar no qual a Educação Física foi esquecida.

O diagnóstico do crescente aumento dos estudos de caracterização do ambiente escolar, segundo Betti, Ferraz e Dantas (2011) tem aumentado, destacando-se três aspectos: o aumento

de estudos que caracterizam as faces da realidade escolar, o aumento de estudos de didática e a redução de estudos com ênfase nas finalidades da Educação Física. Todavia, os autores mencionam que se deve ter alguma precaução acerca dos estudos com vertente descritiva (caracterização da realidade escolar),

> o aumento dessa categoria deve ser visto com cautela. Não sabemos se a maioria destes estudos são "descrições compreensivas e interpretativas" ou descrições superficiais. Outro aspecto importante a respeito destas descrições é verificarmos se estes estudos permitem "em alguma medida relações com a prática da educação"; ou seja, se são pesquisas "em" Educação Física Escolar (Betti; Ferraz & Dantas, 2011, p. 112).

A reação às inconformidades escolares, aos desequilíbrios sociais e pedagógicos na escola, a insatisfação docente, a inferiorização percebida frente a maximização de outras disciplinas do currículo escolar, é tema recorrente no discurso da Educação Física escolar. Estes assunto são alvo de constantes questionamentos e contestações face a interpretação que possuem da realidade vivenciada no âmbito escolar. No entanto, a forma como a sociedade e a comunidade escolar atribuem valor à Educação Física escolar tem justificativas plausíveis e devem ser alvo de um constante processo de reflexão sobre a ação pedagógica e historicamente de uma profunda análise da formação profissional. Assim, nos fala Fensterseifer e González (2013, p. 41),

> Por fim, gostaríamos de afirmar a todos aqueles que compõem a comunidade da Educação Física, os quais muitas vezes lamentam as discriminações que sofremos, que o lugar que ocupamos hoje no imaginário social não é produto de uma determinação genética, da ingerência de extraterrestres ou da maldade humana; é, sim, produto de nossa história.

Uma importante reflexão é realizada por Bracht (1997, p. 23-24), a respeito do status e legitimidade reivindicada pela disciplina de Educação Física nos currículos escolares. O autor sinaliza que a autonomização pedagógica que a disciplina historicamente tanto busca, através de sua desvinculação da instituição militar e da instituição esportiva, para enfim regressar à escola, necessita antes de mais nada, de uma profunda reflexão sobre "o papel da Escola em nossa sociedade de classes. Isto é, não só uma relação crítica (filtragem crítica) para com o conjunto de atividades corporais (por ex. o esporte) deve ser elemento constituinte do desenvolvimento da sua identidade pedagógica, mas também para com a instituição educacional". E, mais adiante realiza uma analogia entre legitimidade e legalidade em regimes conservadores e reacionários aos quais à Educação Física historicamente foi submetida: "É interessante notar que, num regime autoritário, a legitimidade confunde-se com a legalidade. A última tende a subsumir a primeira e, assim, esta questão é reduzida a um problema de legalidade da Educação Física (se por decreto ou não, não é o problema!)". (Bracht, 1997, p. 25).

A educação física não possui uma posição confortável no âmbito escolar, tradicionalmente sofre com a difusão de status inferior em comparação as outras áreas de conhecimento , sendo subtraída e reduzida à prática pedagógica curricular responsável na escola pelo tempo livre, momento de lazer e por não contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão. Todavia, Vago (1999, p. 44) aponta que não devemos esmorecer: "enfim, mais do que nunca, é preciso praticar a educação física como tempo e lugar de afirmar e reafirmar a vida como ato de resistência". Em um outro estudo realizado, Bracht, Caparroz,

Fonte, Frade, Paiva e Pires (2007), apresentam um aglomerado de pesquisas empíricas concluídas entre 1996 e 2001, realizando um mapeamento com o intuito de descrever as condições em que se realiza o ensino da Educação Física nas escolas públicas e particulares do Espírito Santo, de maneira que conseguiram reunir mais de 60 escolas. Dentre alguns apontamentos que puderam ser realizados, os problemas foram categorizados como de maior gravidade e de maior recorrência na,

> prática pedagógica em Educação Física, como as condições de trabalho (tipo contrato trabalhista e salário), o problema do espaço escolar, a formação (inicial e continuada) do professor, assim como a compreensão que ele possui de seu próprio trabalho, se já em termos gerais de sua prática pedagógica, seja em termos mais específicos relacionados à Educação Física (Bracht et al., 2007, p. 46)

Não há dúvidas que reconhecidamente, o amparo legal e legitimado da dispensa das aulas de Educação Física pela LDB-96, acarreta prejuízos à disciplina ao que diz respeito a ampliação da posição de status inferior frente às demais disciplinas dos currículos escolares. Neste sentido, Júnior e Darido (2009) apresentaram como proposta para a redução dos pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física um programa de avaliação para os alunos dispensados, obviamente reconhecendo que outras medidas também são necessárias para reversão de tais posturas. Os autores se basearam no levantamento feito em uma escola privada, do Ensino Médio do interior do Estado de São Paulo, analisando o lastro temporal de 1997 a 2005, salientando que a cultura de dispensa das aulas atingiu índices alarmantes, chegando a 48,8% do total de alunos matriculados nesta etapa de ensino. Revelam que, posteriormente a aplicação de medidas pedagógicas, conseguiram reduzir para 2,7%. Todavia, a cristalização da cultura das dispensas se dá devido à falta de rigor pedagógico docente, falta de entrosamento e comunicação entre docentes, equipe técnica, diretiva e administrativa escolar, acerca de programas avaliativos para aqueles que se encontram momentaneamente impossibilitados de participarem das aulas.

Dentre as medidas que agravam a situação de dispensa das aulas de Educação Física escolar, podem ser destacadas ações, como: "a) aulas fora da grade; b) critérios e controle muito frágeis para a triagem das dispensas; c) inexistência de notas bimestrais para os alunos dispensados; d) propagação de uma cultura que era passada de 'geração para geração', de que as dispensas eram 'naturais'" (Júnior & Darido, 2009, p. 5-6). Em relação a estas situações, observam os autores, que o aluno que vinha do Ensino Fundamental, ao ingressar no Ensino Médio, recebia às informações de como proceder para obter à dispensa das aulas, por isso a perpetuação do ciclo geracional das dispensas nas aulas de Educação Física. Não obstante, informa que no Ensino Fundamental as aulas costumam ser realizadas dentro da grade do horário escolar (Júnior & Darido, 2009), o que contribui para o fortalecimento da disciplina de Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, conforme a LDB-96 (Brasil, 1996). Ademais, as aulas realizadas dentro da grade curricular também contribuem para que alunos e professores possam participar e vivenciar toda uma dinâmica escolar inerente aos ambientes de aprendizagem escolares, espaços de diversidade em sua essência e de convívio social com os diferentes atores educacionais da comunidade escolar.

Ao que se refere a forte menção de Caparroz (2007) acerca da influência da instituição esportiva como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar, ao que depender do trato pedagógico que dele é feito, perpetuam-se valores contraproducentes ao que se preconiza nas atividades escolares coletivas: trabalho em equipe, cooperação, companheirismo, tolerância, solidariedade, dentre outros. Portanto, Kunz (2012, p. 74) destaca que o valor a ser

atribuído ao esporte na escola deve ser realizado com seriedade e com o devido tratamento pedagógico:

> Com os objetivos de ensino assim apresentados, dos grupos normais aos grupos de treinamento, fica clara, também, a concepção de esportes: trata-se da reprodução, na escola, do fenômeno esportivo como ele é conhecido fora dela, ou seja, da formação de equipes esportivas para competições. O que acontece, porém, com os alunos dos grupos normais de aula que dificilmente alcançarão um dia o nível de competição apresentado pelas equipes de treinamento? Um dos professores tem uma explicação bem simples: "O objetivo geral para estes é o do 'salvamento', ou seja, 'salvar' pelo menos mais um destes grupos para o grupo de treinamento.

Neste sentido, para que as atividades da cultura corporal de movimento (esportes, jogos, lutas, ginástica, dança, brincadeiras da cultura infantil, dentre outros) desenvolvidas na escola durante as aulas de Educação Física possam ser consideradas como conteúdo de ensino, com valor pedagógico, estas devem ser realizadas com base em princípios educacionais, como nos diz Bracht et al. (1997, p. 16-17):

> O tema Educação Física, como mencionado anteriormente, é o movimento corporal - é o que confere especificidade à Educação Física no interior da Escola. Mas o movimento corporal ou movimento humano que é seu tema, não é qualquer movimento, não é todo movimento. 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 esporte, de dança, etc.

Vago (1999) problematiza o enraizamento escolar da Educação Física, confrontando dois momentos históricos da educação: o primeiro, em Minas gerais (a Reforma do Ensino de 1906) e o outro, no Brasil (ordenamentos legais). Destaca que no início do século XX a Educação Física atendeu a interesses higienistas (regeneração da raça) e preparação para o trabalho em prol do idealismo social republicano. Assim, toma partido a favor e defende a tese, destacando a Educação Física como área de conhecimento, responsável pela escolarização da cultura corporal de movimento. Significa desenvolver através da Educação Física escolarizada, toda uma produção de saberes que vem sendo construída pelos seres humanos, repassada pelas gerações, perpetuando a cultura corporal de movimento (jogos, esportes, danças, ginástica e lutas).

Nesta perspectiva, de transmissão intergeracional das atividades da cultura corporal de movimento e pela defesa da preservação do acervo da história humana, Soares (1996) destaca que é preciso estar atento acerca de alguns rótulos que a sociedade tentar impor à Educação Física. Sobretudo, ao que tange as suas práticas corporais e esportivas, no sentido de que não há na Educação Física escolar o devido tratamento pedagógico de suas atividades, este tipo de discurso negacionista é contraproducente, revela comportamentos preconceituosos, que só reforçam um pensamento estranhado da importância da disciplina para a formação humana. Logo, não se deve permitir esmorecer a reducionismos, como aqueles que "se esgotam nos clichês: 'são movimentos estereotipados', 'são repetitivos', 'são técnicos', 'são para poucos' (Soares, 1996, p. 8). Uma vez que os clichês que rodeiam a área de Educação Física na escola, podem acarretar grandes prejuízos. Este processo de luta vai de encontro ao que Vago (1999) salienta quando diz que a Educação Física vive desde o século XIX em um constante problema

de enraizamento escolar, buscando afirmar-se e estabelecer-se, sob um processo de permanente turbulência.

Vislumbrando um quadro transformador, renovador e progressista para a Educação Física nos anos 80, pautando-se nos referenciais dos níveis de consciência do pedagogo brasileiro Paulo Freire, são apresentados por Medina três concepções de educação física: primeiramente, a educação física convencional, balizada na consciência intransitiva, com alicerce no senso comum da pedagogia tradicional e com ênfase na educação do físico (biológico). Na sequência, apresenta-se a educação física modernizadora, balizada na consciência transitiva ingênua, considerando a ginástica, o esporte, os jogos e a própria dança como meios específicos para desenvolver a educação física em um sentido mais amplo, com ênfase na educação através do físico. Por último, mas não menos importante, a educação física revolucionária, balizada na consciência transitiva crítica, segundo o autor a mais ampla de todas, pois o ser humano é entendido em todas as dimensões e manifestações corporais, em sua totalidade teorizando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, portanto a educação física passa a ser entendida nesta concepção como uma "educação de movimentos" e, concomitantemente, uma "educação pelo movimento" (Medina et al., 2013). Este autor segue por assim, definindo a educação física revolucionária, como: "a arte e a ciência do movimento humano, que por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre (Medina et al., 2013, p. 82-83). Em conformidade com Medina, se percebe que é diante de um quadro de incertezas relativo à educação pública brasileira, mergulhada em um quadro político-econômico que não possibilita a estabilidade e a expansão de projeto educacionais consistentes que sejam pensados a longo prazo, como também da posição da Educação Física, que parece viver em uma eterna crise de identidade acerca de sua posição nos currículos escolares. Diante de tais questões, Freire (1967, p. 60) destaca a importância de a sociedade desenvolver valores através de uma consciência crítica: "a transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas".

Na opinião de Soares (1996), baseando-se na pesquisa intitulada *Educação Física: conhecimento e especificidade,* a autora tem por objetivo a consideração da Educação Física como área de conhecimento do campo do saber científico, técnico e cultural. Neste ínterim, a Educação Física estabelece-se com bases sólidas como matéria escolar. Visto que nas unidades de ensino, a disciplina responsável por fazer romper com as normas tão tradicionais do sistema escolar, é a Educação Física, por ter características diferentes das demais disciplinas, como a necessidade do movimentar-se, do interagir e do socializar-se por meio de atividades e práticas corporais que a conferem um caráter de euforia, interesse e satisfação aos alunos. Esta disciplina de certa maneira em muitas realidades é percebida como sinônimo de desordem institucional, e em algumas situações recebe um tratamento diferente da equipe técnica, administrativa, pedagógica e diretiva. De acordo com Soares (1996, p.7): "a Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola".

A disciplina de Educação Física há muito tempo vem sofrendo com as dúvidas e as incertezas em relação ao seu campo de atuação no âmbito escolar. Portanto, é necessário que instrumentos legais como a LDB, os PCN e as DCN entrem em cena e coloquem ordem, esclarecendo pontos divergentes dentro da área que carecem de explicações. Em consequência de constantes lutas travadas nos 80 e 90 do século XX, por acadêmicos da área de Educação

Física que brigavam pelo reconhecimento da área enquanto disciplina curricular obrigatória da educação básica. Todavia, mudanças estavam por vir e Vago (1999) menciona que no ano de 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Logo em seguida, nos anos de 1997 e 1998, respectivamente, o Ministério da Educação e dos Esportes lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental do primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª série) e terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª). Por fim, no ano de 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental e médio foram publicadas.

Em relação a posição da educação física no contexto escolar, Vago (1999, p.37) levanta a seguinte questão: "[...] a educação física permanecerá enraizada na cultura escolar". Contudo, Vago (1999) opõe-se a este modelo escolar, acreditando na escola como espaço de construção e socialização do conhecimento humano, em busca da emancipação da cidadania adquirida por meio de uma formação educacional ampla, vivenciando-a e transformando-a, no tempo e no espaço.

A relação existente entre conflito social e conflito escolar deve ser estreita, de modo que os problemas sociais devam ser discutidos pelo prisma educacional. Deste modo, os problemas e conflitos escolares devem ser debatidos pelo viés social e não se restringir aos muros da escola. Pois grande parte dos problemas escolares são decorrentes de crises e tragédias sociais, ambas, práticas escolares e práticas sociais, possuem conforme nos traz Chervel (1990), Nóvoa (1994) e Vago (1996), citados por Vago (1999, p. 38) um processo de "relação de tensão permanente e não de submissão permanente".

Inevitavelmente, a trajetória de professores de Educação Física em algumas realidades de escolas públicas brasileiras têm sido marcada por desilusões, desapontamentos e insatisfação docente. Logicamente, parte disto é devido a ineficiência das políticas públicas educativas que tendem a não estimular a formação contínua, mas também pela percepção docente do abandono, descaso com a educação pública, mas também pelo comodismo e imediatismo dos professores. De modo que Tani et al. (1991), ao narrarem as histórias de viagens feitas pelos vários Estados Brasileiros, a ministrar cursos de formação de professores e cursos de extensão, relatam desapontamentos pelas expectativas frustradas. Embora muitos profissionais estivessem ávidos por beber do conhecimento, muitos mais estavam a querer, segundo Tani et al. (1991, p. 80),

> [...] receitas, ou uma fórmula mágica que resolva parte desses problemas. Acabamos decepcionando porque mostramos que esta mudança depende de uma formação muito mais complexa que um simples curso de 30 ou 60 horas. Ela depende de uma mudança de estrutura de cada pessoa. Um professor que trabalha de uma determinada maneira há 10 anos, não mudará só pelo que vou falar. É preciso criar, no Brasil, um ambiente para que a Educação Física possa se processar de forma um pouco diferente.

Com o objetivo de ampliar a discussão acerca da legitimidade a respeito do status da Educação Física nos currículos escolares, trago à tona o conceito da Ciência da Motricidade Humana[57] (CHM). Esta teoria foi criada e sistematizada pelo filósofo desportista português Manuel Sérgio, como objeto de estudo a ser debatido e ampliado pela Educação Física como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[57] Mas por que defendo a existência de uma Ciência da Motricidade Humana? Porque tenho para mim que as condutas motoras (ou seja, os comportamentos motores significativamente vividos) emergem do treino, da dança, da ginástica, da motricidade infantil, do esporte, do circo, do jogo esportivo (próprio do lazer e da recreação), a ergonomia, da educação especial e da reabilitação, [...] (Cunha, 1989, p. 35).

uma nova ciência humana. Tal apontamento pode ser evidenciado com base em Medina et al. (2013, p. 118).

> Baseado nesse novo entendimento, vislumbrava no âmbito da educação física um objeto de estudo, considerando esta uma nova ciência humana no movimento intencional típico do esporte (o formal e o de lazer), do jogo desportivo, do circo, da dança, da ergonomia, da reabilitação motora.

Como forma de difusão da Ciência da Motricidade Humana (CHM), de modo a preencher as lacunas pedagógicas inalcançáveis pela Educação Física, o seu objeto de estudo apresenta como ponto de significância algumas questões que se tornam de extrema relevância para esta teoria, podendo ser elucidada em obra de alto valor temático, Cunha (1989, p. 85):

> Que a Educação Física não abrange todo campo de ação dos seus profissionais, dado que, como especialistas da ciência da motricidade humana, cabe-lhes, por direito próprio o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, o circo, a ergonomia e a reabilitação (e o treino que acompanha todas estas atividades). A Educação Motora (que deverá substituir a expressão Educação Física) é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana deverá estar presente (como meio indispensável) nas manifestações concretas da ludomotricidade, da ergonomotricidade e da ludoergonomotricidade. Que as Faculdades de Educação Física deverão passar a chamar-se Faculdades de Motricidade Humana, passando assim a referir-se ao um campo do conhecimento e não a uma profissão.

Coube a CMH com o seu objeto de estudo buscar aprofundar-se para realizar a transição do plano físico (reduzido a Educação Física) ao plano do ser humano com movimento intencional, com determinado sentido e significado que reconhece o ser humano em sua totalidade. Como sugestão, a CMH busca ampliar o conceito de profissional de educação física, de modo que o mesmo não deve ser visto apenas como especialista com base no reducionismo das atividades físicas, porém, como alguém que a reconhece e se especializou na intencionalidade do movimento humano. Ou seja, no ser humano em movimento e no movimento do ser (Medina et al., 2013). Isto é, o que está em jogo é a motricidade humana, que pode ser entendida como: "[...] a síntese das qualidades físicas e do sentido do movimento humano" (Sérgio, 1994, p. 76). Sobre a possibilidade da Educação Física, a partir da gênese da expressão física, adquirir autonomia ou ser escravizada, pelo caráter concedido às condutas motoras, com base em tal expressão, Cunha (1989, p. 78) destaca que:

> Educação Física: libertação ou alienação? Continuará alienação enquanto for física, pois que esta palavra apresenta uma clara significação ideológica. Na realidade, a Educação Física leva a uma definição de Homem conformista, imobilizada no tempo e, acima de tudo, a uma ideia de natureza humana dividida (ontológica e metafisicamente) em corpo e alma e, por consequência, sem um projeto global de humanidade.

USC DE COMPOSTELA

No livro intitulado *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?,* Manuel Sérgio ao tentar circunscrever a crise epistemológica em que a Educação Física encontrava-se nos anos finais da década de 80, começa a indagá-la acerca da sua capacidade e compreensão, em fazer e tornar se ciência com bases sólidas sistematizadas cientificamente, conforme Cunha (1989, p. 20-21).

> Será que podemos falar em Filosofia das Atividades Corporais sem que saibamos antes se existe uma Ciência das Atividades Corporais? Será que é possível a alguém arrogar-se o defensor dos interesses dos profissionais de Educação Física se não sabe compreender e explicar a "matriz teórica" onde eles vinculam a sua especificidade, isto é, se o seu discurso habitual carece de sistematicidade?

Assim, Ghiraldelli Júnior (1991), balizado na pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, após realizar um profundo levantamento científico de 1.863 artigos publicados nos principais periódicos da área de Educação Física, compreendidos entre a década de 30 até o início dos anos 90, criou cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930), a Educação Física Militarista (1930-1945), a Educação Física Pedagogicista (1945-1964), a Educação Física Competitivista (pós-64) e, finalmente, a Educação Física Popular. Sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, esta compõe a pedagogia progressista classificada por Libâneo, utilizada por Guiraldelli Júnior, em 1988, como premissa para compor a sua obra. Conforme, Libâneo (2006, p.32), a pedagogia progressista pode ser classificada da seguinte maneira: libertadora, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária que engloba os docentes da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos, que opostamente as demais, tem o propósito de estabelecer os conteúdos em um estado de confronto com os dados das realidades sociais. Nesta perspectiva, Ghiraldelli Júnior (1991, 58) destaca o professor como o intelectual responsável por uma Educação Física com perspectiva crítico-social dos conteúdos, revelando o papel socializador docente:

> Em suma, o trabalho do professor de Educação Física como socializador da cultura erudita vai além da pura e simples transmissão das técnicas da ginástica, do desporto etc. É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica. É óbvio que práticas progressistas, pautadas por um conhecimento amplo no âmbito das ciências humanas, implica a formação de professores de Educação Física num nível superior ao que possuímos. Pensar o professor de Educação Física como intelectual é, de fato, reconsiderar toda a prática da Educação Física nas diversas instituições da sociedade.

2.8 ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR

2.8.1 A Infraestrutura Escolar para a Educação Física no Contexto Internacional

Na III Pesquisa Mundial de Educação Física Escolar[58], uma das principais conclusões está relacionada a preocupação acerca dos recursos para a Educação Física, como equipamentos e instalações (interiores e exteriores). Estes apontam a situação global e regional dos países, revelando que a situação de itens para a boa prática educativa estão associados a comodidades (vestiários e chuveiros), mas também revelam problemas, de que a provisão de equipamentos e de instalações encontram-se em desconformidade e sem manutenção, fugindo aos protocolos internacionais que estabelecem que a qualidade das infraestruturas escolares desempenham importante papel na aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2014).

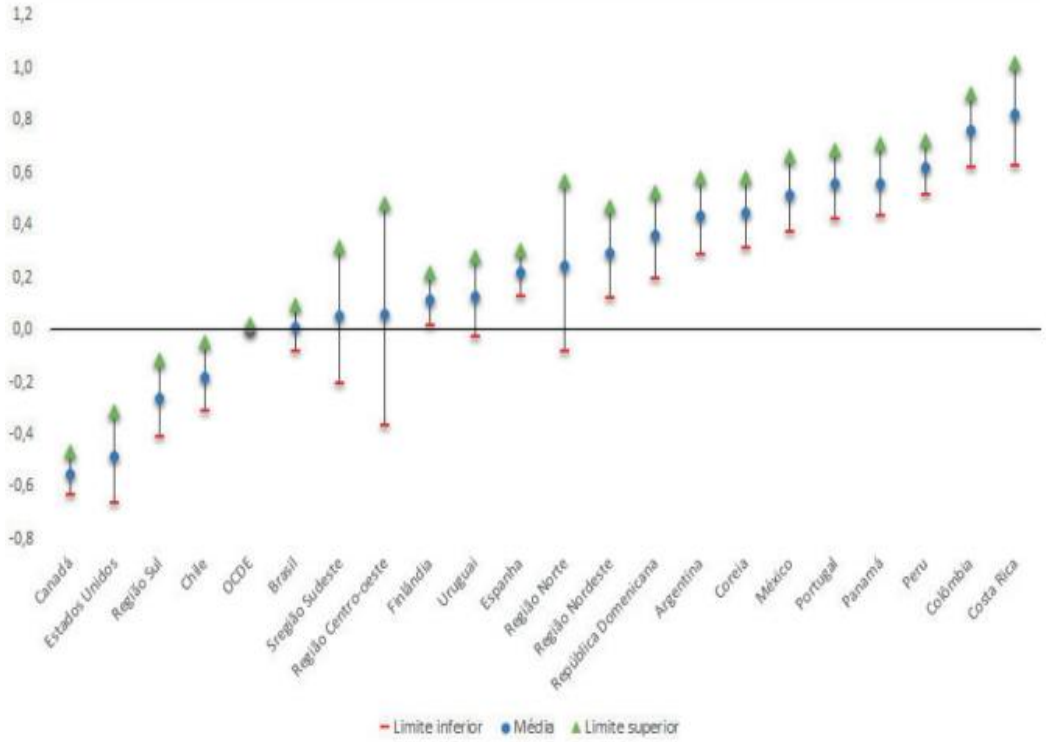
Menciona o relatório que embora os países e regiões subdesenvolvidas naturalmente já apresentem características de baixa provisão e inadequação de recursos de infraestrutura

[58] World-wide Survey of School Physical Education (UNESCO, 2014).

escolar, entretanto, em países considerados como medianos e de alto poder econômico nem sempre tais provisões são claras, ressaltando que "o nível de tal provisão junto com os desafios apresentados pela manutenção inadequada pode gerar impacto prejudicial sobre a natureza, escopo e qualidade dos programas de educação física" (UNESCO, 2014, p. 9).

Neste sentido, a figura 4 apresenta o *Relatório Brasil no PISA 2018*, trazendo o índice Shortage do Brasil, que é cotejado com os países membros da OCDE e das regiões geográficas brasileiras. Este índice afere a insuficiência de recursos educacionais a partir das respostas dos diretores escolares no questionário[59] do PISA 2018 (Inep, 2019b). O índice resulta da percentagem de diretores escolares que reportam *muito* e *até certo ponto*, se as questões referentes a indisponibilidade ou a inadequação da infraestrutura escolar e de recursos educacionais impedem o ensino (Inep, 2019b).

Figura 4 – Índice Shortage do Brasil no cotejo com países membros da OCDE e regiões geográficas –PISA 2018



Fonte: Inep (2019b, p. 144)

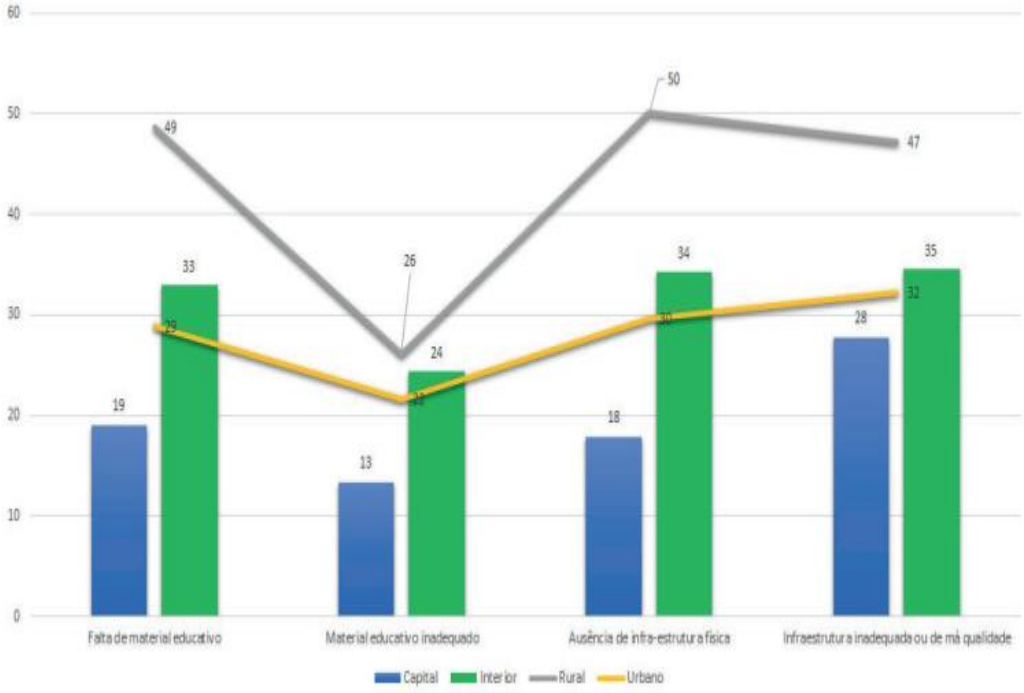
Na figura 4, percebe-se que o índice Shortage do Brasil posiciona-se próximo a dos países membros da OCDE. Revela-se que o melhor índice Shortage está presente no Canadá (-0,6), Estados Unido (-0,7) e Chile (-0,3) - limites inferiores - de países onde foram percebidos pelos diretores escolares os menores impactos decorrentes da indisponibilidade ou inadequação da infraestrutura e dos recursos educacionais sobre as atividades escolares relativas a prática pedagógica (ensino). Por sua vez, dentre os países com os piores resultados estão Colômbia (0,6) e Peru (0,5). Quanto as regiões geográficas no Brasil, a região Sul (-0,4) detém o melhor resultado e a região Nordeste (0,1) o pior (Inep, 2019b).

Por seu turno, o gráfico 1 revela a percentagem de estudantes por dependência administrativa que os diretores escolares assinalaram *muito* ou *até certo ponto* em resposta a

[59] No questionário PISA 2018, os recursos físicos são divididos em dois grupos: infraestrutura escolar e recursos educacionais. Enquanto o primeiro verifica o conjunto de mobiliários e equipamentos arquitetônicos, o segundo, analisa os livros didáticos, os equipamentos de TI e os materiais de biblioteca e dos laboratórios (Inep, 2019b).

indagação sobre o possível impedimento de realização das atividades escolares (o ensino) em função da indisponibilidade ou inadequação da infraestrutura e dos recursos educacionais.

Gráfico 1 - Percentagem de estudantes que os diretores reportam muito ou até certo ponto - indisponibilidade e inadequação da infraestrutura e de recursos educacionais: localização e área – PISA 2018



Fonte: Inep (2019b, p. 146)

No gráfico 1, dos quatro itens que abordam os materiais educativos e a infraestrutura física, ambos se referem a ausência e a inadequação. Majoritariamente, os resultados sobre a localização interior (24% a 35%) foram superiores aos da capital, com o registro das maiores *ausências* e *inadequações* ou *má qualidade*.

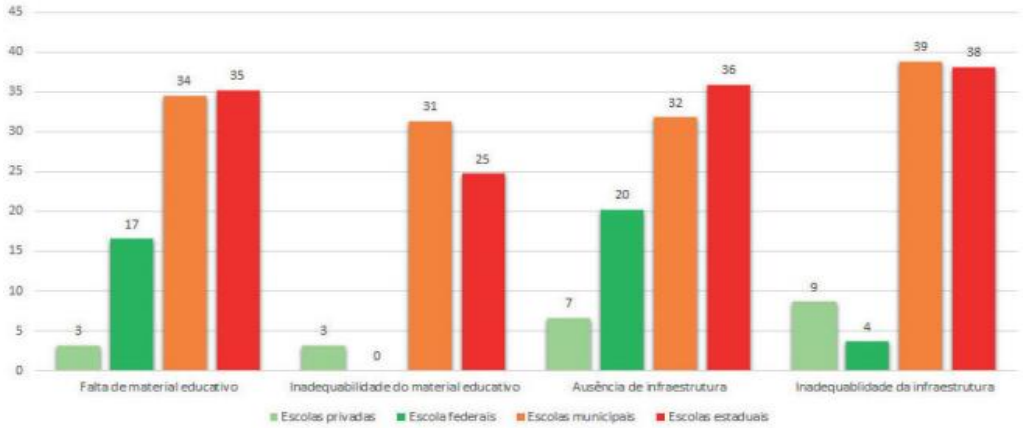
Por outro lado, a área rural (26% a 50%) para os diretores escolares concentrou as maiores percentagens de estudantes ao que tange a ausência e a inadequação da infraestrutura e de recursos educacionais sobre os impactos no processo didático-metodológico (ensino e aprendizagem) (Inep, 2019b).

Os dados da UNESCO (2014) demonstram que globalmente, há uma quantidade maior de países que apontam insatisfação (“abaixo da média”/“inadequada”, 44%) em relação a qualidade das instalações, do que patamares “excelentes” e “bom” (26%).

Acrescenta-se ainda um expressivo dado, que em quase um terço dos países, “a qualidade das instalações é considerada ‘adequada’. Regionalmente, a qualidade de instalações geralmente é considerada mais baixa em regiões economicamente em desenvolvimento e/ou países de baixa renda (América Latina 65%; Oriente Médio 64%; e África 52%)” (UNESCO, 2014, p. 53).

Somam-se aos resultados anteriormente pela UNESCO (2014), os dados do PISA 2018 que se referem ao Brasil (Inep, 2019b), a partir das respostas de diretores escolares sobre as percentagens de alunos que reportaram *muito* ou *até certo ponto* sobre a indisponibilidade e a inadequação da infraestrutura e dos recursos educacionais, por dependência administrativa, como indica, o gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentagem de estudantes que os diretores reportam muito ou até certo ponto - indisponibilidade e inadequação da infraestrutura e de recursos educacionais: dependência administrativa – PISA 2018



Fonte: Inep (2019b, p. 145)

No gráfico 2, destacam-se as escolas privadas (entre 3% e 9%) reportadas pelos diretores escolares ao que tange as percentagem de estudantes que consideram muito ou até certo ponto sobre a indisponibilidade e inadequação da infraestrutura e de recursos educacionais. Quando estes itens são cotejados por dependência administrativa das escolas municipais (entre 31% e 39%), o relevo das percentagens destoam, revelando as desigualdades educacionais que recaem através sobre os municípios ao que tange a ausência e a inadequabilidade da infraestrutura escolar e sobre os materiais educativos (Inep, 2019b).

Levando em consideração que a disciplina de Educação Física possui uma gama de especificidades inerentes à sua prática pedagógica, como a elevada rotatividade de turmas e turnos escolares no uso de quadras polidesportivas e de pavilhões desportivos. Sem contar que em muitas regiões, especialmente nos países de baixa renda os materiais são escassos e de baixa qualidade, o que naturalmente reflete em uma menor durabilidade pelo desgaste natural e pelo elevado compartilhamento com as turmas e alunos das escolas. Sendo assim, a UNESCO (2014, p. 55) salienta a importância de políticas públicas educacionais quanto a manutenção dos espaços escolares, especificamente relacionados a disciplina de Educação Física:

> a manutenção das instalações educacionais continuam sendo um problema significativo, tanto global como regionalmente. Em nível global, mais de dois terços (74%) de respostas indicam que a educação física é desafiada pela má manutenção dos locais de ensino existentes. Em todas as regiões (com exceção da América do Norte) respostas da maioria dos países indicam baixos níveis de manutenção de instalações. Esta característica é particularmente aguda na Oceania (100%), na América Latina (95%), no Oriente Médio (93%) e na África (85%) e é substancial na Europa (67%).

A utilização compartilhada de instalações desportivas escolares com a comunidade bairro, como um recurso a ser utilizado por programas de atividades físicas e pela população residente no entorno à escola, tem por objetivo fomentar e aumentar os nível de atividades físicas entre alunos em horários não-letivos, contribuindo para um melhor custo financeiro, gerência e manutenção de tais programas (Andrade; Figueira & Miranda, 2014; Fernández, 2011; Kanters, Bocarro, Filardo, Edwards, Mckenzie & Floyd, 2014).

Por sua vez importantes ações estão em curso em prol da importância e reconhecimento do ambiente e espaços físicos escolares. Como por exemplo, a relação entre as condições dos ambientes físicos escolares como mecanismo de estímulo à atividade física para desenvolver a

aprendizagem (Rezende et al., 2015), o uso e a parceria entre as escolas públicas com as autarquias com o objetivo de compartilhar os espaços desportivos escolares e autárquicos com a comunidade bairro e escolas, de modo a expandir a oferta de programas de atividade física (Baptista, 2001) e a construção de instrumentos (SPACE) que afiram a percepção do ambiente escolar e das aprendizagens a partir da participação de todos os atores educacionais (Zandvliet e Broekhuizen, 2017). Mas também pela realização de auditorias (PESSEI), com o objetivo de mensurar o ambiente físico escolar e os esportes escolares (Fairclouch, Hilland, Vinson, & Stratton, 2012). Ou até mesmo, pela elaboração de ferramentas como o Physical Activity Design Guidelines for School Architecture, que tem por objetivo aumentar os níveis de atividade física entre os alunos (Brittin, Sorensen, Trowbridge, Lee, Breithecker, Frerichs, & Huang, 2015). Depreende de tais exemplos que a premissa da qualidade de vida da população tende a ser desenvolvida por meio da adoção de estilos de vida ativos e saudáveis advindos por meio da prática regular em programas curriculares de Educação Física e de atividades físicas.

Em estudo desenvolvido por Andrade, Figueira e Miranda (2014) com a participação de diversas escolas e atores sociais entrevistados (pais, crianças, jovens, diretores e professores), o objetivo foi verificar o impacto do ambiente escolar através dos determinantes - ambiente físico, ambiente social, equipamentos e instalações disponíveis e políticas relacionadas ao nível de prática de atividades físicas de crianças e adolescentes da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e Europa (Noruega, Escócia e Dinamarca). Concluiu-se que, as iniciativas escolares relativas à oferta de instalações esportivas, o tempo gasto em Educação Física e nos programas escolares estão associados a participação em Atividades Físicas Moderadas e Vigorosas (AFMV) entre adolescentes em diferentes locais, contribuindo para que os alunos sejam fisicamente ativos (Andrade, Figueira & Miranda, 2014).

Por outro lado, Fairclouch et al. (2012) num estudo desenvolvido na Inglaterra, após revisão literária, percebeu que existe correlação positiva do ambiente físico escolar com a prática de atividades físicas e esportivas, seja durante as aulas de PE[60], no recesso ou em atividades extracurriculares. O pressuposto observado por Fairclouch et al. (2012) acerca do ambiente físico escolar é corroborado por Rezende et al. (2015). Estes autores concluíram que as características do prédio escolar representam uma importante ferramenta para o engajamento em atividades físicas de crianças e adolescentes em períodos escolares e não-letivos. Logo, cumprem importante função de fomento a tais atividades. Não obstante, Brittin et al. (2015) sinalizam que as avaliações de programas de PA[61] desenvolvidos nas escolas tendem a não considerar as variáveis do ambiente escolar, sustentam a necessidade de haver nas escolas instalações adequadas de PE, para que venham a ser utilizadas em uma via de mão dupla - pelos programas de Educação Física curricular, no período pós-escolar e nos recessos. De modo que os autores apontam a importância de "salas de aula e outros espaços escolares que possam acomodar ampla atividade e movimento entre os alunos" (Brittin et al., 2015, p. 7).

Na região de Málaga, na Espanha, Fernández (2011) buscou compreender os fatores que poderiam influenciar de forma direta a utilização de espaços desportivos escolares de 41 colégios de educação primária em horários não-letivos, como também, as condições de acessibilidade para a participação em atividades físicas. O uso compartilhado dos espaços desportivos escolares com a população da comunidade do bairro (moradores do entorno à escola) em períodos após o horário escolar, encontra respaldo segundo o autor, na Carta Europeia de 1992. Não obstante, a polivalência dos espaços entre a comunidade escolar e comunidade local, não pode interferir, ou vir a afetar as atividades acadêmicas. Tal afirmação

60 PE - Physical Education.

61 PA - Physical Activity.

é reiterada pelas autoridades e administradores locais, quando destacam que deve haver a dinamização dos espaços com instalações desportivas escolares. Menciona que estão em curso diferentes propostas que objetivam o compartilhamento das instalações desportivas escolares com a comunidade. A conclusão do estudo aponta que as carência das condições das instalações desportivas escolares podem ser consideradas uma das principais causas com tendências para obstaculizar o uso dos utentes no horário não-letivo. Claramente, esta situação caracteriza o descumprimento da legislação vigente frente a manutenção de tais espaços. Há a subutilização dos espaços, especialmente no período das férias, mas também no maior tempo quando estes espaços estão reservados a população escolar (Fernández, 2011).

Na região das escolas do Concelho de Amarante, em Portugal, 73 escolas foram observadas em relação à infraestrutura para aulas de Educação Física, sendo considerados os espaços para o recreio, os espaços com proteção das intempéries climáticas e os espaços específicos para a EF. Em suma, a conclusão nos diferentes agrupamentos visitados é de que apenas dois possuíam vestiários, ginásios cobertos e material didático-pedagógico (Maia et al., 2006). Entretanto, Andrade, Figueira e Miranda (2014) salientam a realidade de alguns países europeus estudados, nomeadamente Noruega, Escócia e Dinamarca. Estes autores, mencionam que não foram percebidos problemas quanto ao ambiente social[62], mas em relação ao ambiente natural[63] sinalizam que o mesmo pode ser considerado um forte indicador e facilitador[64] para a prática de AF. Em contrapartida, notadamente na região central do Concelho de Viseu, em Portugal, o estudo desenvolvido por Pereira, Silva e Pinheiro (2016) buscou conhecer o estado atual da EF. Assim, participaram 10 professores de escolas públicas através da realização de entrevistas semiestruturadas. Deduz-se, que os alunos concedem uma menor importância à disciplina de Educação Física, ante a informação de que os pais de alunos e encarregados da educação também atribuíam menor "importância a disciplina de Educação Física porque acreditavam estar direcionada para a diversão" (Pereira, Silva & Pinheiro, 2016, p. 172). Não obstante, atualmente os pais têm demonstrado maior valorização à disciplina de EF, visto que a acirrada competição do mercado de trabalho evidencia maior preocupação e posição com as notas dos seus filhos, ampliando a sensibilidade com o valor da disciplina. Quanto aos programas curriculares de EF, referem que estes não estão a considerar o interesse dos alunos e recomendam o seu estreitamento e a inclusão de novas modalidades relacionadas ao contexto sociocultural dos alunos (Pereira, Silva & Pinheiro, 2016).

Portanto, depreende-se que na realidade de países europeus acerca do quesito infraestrutura escolar, geralmente não há correlação com a falta de instalações desportivas escolares[65]. Mas, sobretudo, como salienta Baptista (2001) ao observar um pequeno retrato de Portugal, no Concelho de Braga, sobre a realidade dos alunos em escolas da rede pública de ensino, o problema reside na questão do uso e da gestão dos ambientes escolares e autárquicos e dos custos financeiros necessários para gerência e manutenção de tais espaços. De fato, parcerias entre a escola e a comunidade deveriam estar a ocorrer, onde de tal forma estão inseridas as autarquias. Pois, tais espaços frequentemente atendem a uma dupla função, a da demanda

62 Ambiente Social: Prática e atitude de pedagogos em relação a atividade fisica; Iniciativa dos professores em propor jogos e brincadeiras ativas (dias na semana) (Mikkelsen et al., 2011 citado por Andrade; Figueira & Miranda, 2014, p. 163).

63 Ambiente Físico: Facilidades para AF na escola; Área interna da escola (Haug et al. 2008b citado por Andrade; Figueira & Miranda, 2014, p. 163).

64 "Facilidades: se refere a disponibilidade de espaços e equipamentos que facilitem a participação em atividade física". (Andrade; Figueira & Miranda, 2014, p. 163).

65 O Concelho de Braga, em Portugal, em relação as instalações desportivas escolares e autárquicas, conforme Baptista (2001) conta com Campos de Jogos (108 Grandes e Pequenos Campos vs apenas 52 instalações de outro tipo: Piscinas, Pavilhões, Salas de Desporto, Pistas de Atletismo e Outras instalações), a maior parte das instalações são descobertas (142 instalações descobertas para 18 instalações cobertas).

escolar nos períodos curriculares, como também é realizada a cessão dos espaços escolares e autárquicos para a prática de AF de estudantes e da comunidade em períodos extracurriculares. Disparidades também foram percebidas em relação a taxa de ocupação das instalações desportivas escolares e autárquicas cobertas, enquanto estas costumam estar ocupadas no horário escolar, as estruturas sem coberturas habitualmente costumam estar completamente desocupadas.

Com o intuito de verificar a confiabilidade de um instrumento para medir a percepção do ambiente escolar por meio da opinião de alunos e professores, Zandvliet e Broekhuizen (2017), desenvolveram um projeto na Chilliwack Secondary School (CSS), no Canadá.

Neste sentido, Zandvliet e Broekhuizen (2017) utilizaram abordagem de metodologia mista, submetendo os alunos a um questionário chamado SPACES com o intuito de avaliar o ambiente físico de aprendizagem. E, objetivando lapidar e validar este instrumento também foram realizadas observações das aulas e desenhos grupos focal os com alunos e professores, com a adoção da escolha aleatória dos sujeitos que frequentavam as aulas.

Segundo os Zandvliet e Broekhuizen (2017), os resultados preliminares após a análise de 40 salas de aulas (*N*=614) indicam que o instrumento SPACE demonstra ter boa confiabilidade e validade. Ao se falar em ambientes promotores de aprendizagem, Zandvliet e Broekhuizen (2017) destacam que necessariamente foram abordados a descrição dos contextos educacionais, as relações empíricas entre disciplinas (currículo), práticas pedagógicas (ensino) e demais variáveis ambientais. Uma vez que os autores balizaram a teoria desenvolvida na percepção dos estudantes e funcionários acerca do contexto de uma grande escola secundária canadense, ao que tange as características ambientais de aprendizagem formais e informais, reforçando os estudos que relacionam meio ambiente e aprendizagem englobam áreas como educação científica, psicologia ambiental, ecologia e arquitetura escolar. Sem contar, a importância de estudos interdisciplinares e multidisciplinares como uma maneira de melhor compreender as variáveis ambientais e a complexidade da área educacional, como mencionam Alves e Xavier (2018, p. 708): “Partimos do pressuposto de que a infraestrutura é um construto complexo, o que justifica a sua avaliação por múltiplas dimensões”. Neste ínterim, a escola a que Zandvliet e Broekhuizen (2017, p. 182) se referem no estudo foi construída democraticamente, conforme o exposto:

> Como descrito, a escola ocupa uma nova planta física projetada com um alto grau de colaboração com professores e alunos usando um processo conhecido como Design-Build. Também é um exemplo de uma escola construída com políticas educacionais recentes que exigem certificação LEED para novos edifícios escolares.

Nos Estados Unidos, na North Carolina, todas as escolas públicas de ensino médio (N=30) foram selecionadas no estudo de Kanters et al. (2014) que buscaram examinar o uso compartilhado de instalações escolares utilizadas para a atividade física em horários não-letivos, a quantidade, o tipo de programas de AF que poderiam ser disponibilizados nas escolas e o custo real em valores financeiros para a manutenção e gerência de tais programas. Os resultados apresentados demonstram que não há correlação significativa do uso compartilhado de tais espaços com os custos, a única exceção sinalizada foi o impacto negativo na associação entre o total de minutos dos programas pós-escolares femininos e o custo operacional por aluno matriculado. Inevitavelmente, destacam a correlação entre o montante de participação em programas de atividade física pós-escolares e o custo por estudante matriculado foi negativo. Acrescentam a tais resultados, um elevado número de aluno matriculados no sistema de ensino

no ano de 2010-2011, com 143.289 (quantitativo total) e 32.742 escolas secundárias. (Kanters et al., 2014).

Com o intuito de auditar os espaços de Educação Física (EF), os esportes escolares e os recursos utilizados em oito escolas secundárias de diferentes níveis socioeconômicos do norte da Inglaterra, tendo como base a opinião de professores de EF que atendem alunos dos 11 aos 16 anos de idade, Fairclouch et al. (2012, p. 64) construiu o PESSEI - *Physical Education and School Sport Environment Inventory* (PESSEI[66]). Este documento em sua estrita definição significa e sinaliza que - "o PESSEI é uma auditoria curta e objetiva projetada especificamente para medir o ambiente físico das escolas e dos esportes escolares". É importante relatar que os autores atribuem limitações ao estudo, como o fato de o instrumento PESSEI ter sido criado para a utilização em escolas inglesas, apontando como sugestão a adaptação do instrumento, para que o mesmo possa vir a ser utilizado em contextos escolares fora da Inglaterra, para a testagem da sua validade e confiabilidade.

Conforme Fairclouch et al. (2012) desenvolveram o instrumento PESSEI, Brittin et al. (2015) desenvolveram uma ferramenta prática denominada de Physical Activity Design Guidelines for School Architecture[67], com o objetivo e aumentar os níveis da prática de atividade física entre os alunos.

Neste sentido, Brittin et al. (2015) utilizaram o subsídio profissional de arquitetos e designers, planejadores escolares, educadores e profissionais de saúde pública que adotam estratégias[68] para tornar as escolas de ensino fundamental e médio em ambientes escolares estimulantes e saudáveis. Para tal, cientistas foram utilizados apresentando perspectivas transdisciplinares para identificar as escolas denominadas de K-12 - como promotoras de atividades físicas entre os alunos. Os autores recomendam o processo transdisciplinar, reforçando que obtiveram êxito ao focarem num projeto particular de designer escolar que relacionou os resultados de atividade física e de saúde dos estudantes, em conjunto com os dados de aprendizagem verificados (Brittin et al., 2015).

A sustentação teórica abrange estudos de relevo a nível internacional representativos de Governos que anunciam o tema infraestrutura escolar relacionado ao componente curricular Educação Física, são eles: *Educação Física e o desporto nas escolas na Europa* (Comissão Europeia & EACEA, 2013). Um destes estudos realizado em Colônia, Alemanha, em 1994, utilizou a parceria entre um Comitê da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Federação Internacional de Medicina do Esporte (FIMS) a respeito dos benefícios da prática regular de exercícios para a saúde (Blair et al., 1998).

Portanto, seja por meio das diversas fontes e referenciais teóricos, institutos de pesquisas, artigos científicos, livros, dissertações ou teses, o objetivo foi analisar o auxílio de conteúdos pertinentes sobre a influência das políticas públicas educacionais na área de infraestrutura escolar e a sua relação com a prática pedagógica. De tal modo, foram utilizadas a visão discente e a postura da gestão escolar, sob tais instrumentos que podem servir como suporte teórico para elucidação e ampliação da presente investigação.

Entretanto, os achados de Baptista (2001), no Concelho de Braga, em Portugal, caracterizaram as instituições desportivas escolares e autárquicas propensas a serem utilizadas por alunos da rede do ensino público. Chegando-se ao número de 160 instalações, ou seja, 70% - 108, eram campos de jogos (grandes e pequenos) e 52 instalações de outro tipo: pavilhões,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

66 Inventário de Educação Física e Ambiente Esportivo Escolar (PESSEI).

67 Diretrizes de Desenho de Atividade Física para Arquitetura Escolar.

68 Conforme Brittin et al. (2015) as estratégias enfocam a possível projeção dos elementos do ambiente escolar e da infraestrutura escolar, sem deixar que o foco em tal relação, impossibilite a relação entre o ambiente social e a infraestrutura escolar.

salas de esporte, piscinas, quadras, pistas de atletismo, dentre outras. Destas, foram consideradas 19 instalações desportivas escolares de ensino obrigatório, sendo que a maioria das instalações (141) pertencente às autarquias.

Deste modo, Baptista (2001) revela que pouco mais de 10% das instalações pertenciam à rede escolar. É importante destacar a ênfase dada no estudo ao aspecto de cobertura das instalações educacionais esportivas, visto que a região sofre com as interferências de pluviosidade com baixas temperaturas, sendo que das 160 instalações desportivas existentes, uma reduzida porcentagem de 10% - 18 são cobertas (10 pavilhões, 3 Salas de Desporto e 5 piscinas), e 142 descobertas. Verificou-se que no horário escolar, ambas as instituições, desportivas, autárquicas e escolares cobertas, estão sempre ocupadas, enquanto as descobertas estão sempre disponíveis. Embora, não fossem aproveitadas, possuindo uma baixa taxa de ocupação. Com exceção para os grandes campos de futebol utilizados para treinamento de equipes.

De fato a infraestrutura escolar e a gestão dos espaços desportivos escolares são fortemente influenciados pelo fator econômico e pelas riquezas que um país produz.

Sendo que, quando tais políticas públicas são revertidas para a população através de serviços públicos de qualidade essenciais ao desenvolvimento e a dignidade humana por meio da educação, saúde e renda, possibilitam aos cidadãos acenderem socialmente.

Portanto, é fundamental que governos e autoridades possam administrar e gerir bem os recursos públicos, utilizando quando necessários órgãos de controle e fiscalização das verbas públicas. Pois, somente assim, com perspectivas de uma melhor distribuição de renda, os desequilíbrios sociais como a miséria (intelectual), a pobreza (moral) e a fome (de sabedoria) poderão corrigir tamanhas distorções.

Em face destes apontamentos, não é de se estranhar que em países economicamente subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, Hardman (2008) tenha encontrado dados expressivos de insatisfação quanto a qualidade das instalações destinadas à Educação Física escolar, como observado na África, 60%; América Central e Latina, 67% e Ásia, 59%.

E, quando se observa a situação regional da qualidade dos equipamentos, o autor traz à tona dados referentes ao estrato global dos países, que revela que a quantidade de equipamentos é adequada (32%). Porém, quando a intenção de Hardman (2008, p. 21) foi avaliar a qualidade dos equipamentos foram utilizados seguintes descritores: excelente, acima da média, suficiente, limitado e insuficiente, como resultantes e característicos do estrato global e regional:

> Coletivamente, 50% dos países indicam que a quantidade fornecida é "limitada"/"insuficiente", com apenas 18% indicando "acima da média"/"excelente". Regionalmente, na África (66%), na Ásia (53%), na América Central/Latina (87%) e no Médio Oriente (57%), a maioria dos países considera as instalações como "limitadas"/"insuficientes". Somente na América do Norte a quantidade de instalações foram avaliadas como "suficientes" ou "acima da média.

Foi percebido por Hardman (2008) consistência do aspecto quantitativo das instalações e dos equipamentos dos países investigados, identificou-se na análise global que pelo menos 35% das nações atribuem aos equipamentos a categoria de “suficiente”. Por outro lado, 43% dos países analisam a quantidade dos equipamentos como “limitado”/“insuficiente” e 22% atribuem a categoria de “extensivo” / “acima da média”. Já o grupo que apresenta o contexto regional referentes a variável quantidade de equipamentos fez emergir na Pesquisa Mundial de Educação Física escolar os seguintes resultados:

> Regionalmente, há consistência com dados sobre quantidade de instalações: escassez considerável de equipamentos em países da América Central / América Latina (78%); e escassez substancial na África (62%), Oriente Médio (57%) e Ásia (53%). Apenas o norte da região americana tem uma avaliação positiva dos equipamentos que fornecem (Hardman, 2008, p. 22).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Federação Internacional de Medicina do Esporte (FIMS), por meio de um posicionamento oficial estabeleceram a relação entre atividade física e promoção da saúde como aspectos inerentes as política públicas e a saúde pública (Blair et al., 1998).

Como tal, Blair et al. (1998) apontam alarmantes indícios da estreita relação entre inatividade física e o surgimento de doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão arterial, diabetes mellitus não insulinodependente, acidente vascular encefálico, osteoporose, dentre outras. Atribuem a responsabilidade em última instância ao indivíduo e a família, ressaltando a ação do governo com políticas públicas sociais que estimulem a implantação de um ambiente social e físico, que proporcione a adesão e a manutenção de hábitos e estilos de vida ativo. Em suma, destacam os autores que devem ser oferecido às crianças, adolescentes e portadores de necessidades especiais, mecanismos que despertem o interesse para um estilo de vida saudável, utilizando de instalações bem equipadas e programas de atividades físicas regulares com orientações adequadas às necessidades dos alunos (Blair et al., 1998).

A Educação Física e o Deporto nas Escolas na Europa, documento que apresenta um panorama sobre questões inerentes ao supramencionado componente curricular (Comissão Europeia & EACEA, 2013).

Convém salientar, que dentre as questões apresentadas pela Comissão Europeia e EACEA (2013), algumas são estarrecedoras, como o fato de ser dedicado no corpo do documento, um mini capítulo sobre melhorias a nível de equipamentos e infraestruturas para o desporto. Nesta seção, apresenta-se um parágrafo com apenas 3 (três) países: Bélgica, Bulgária e Hungria, com apontamentos vagos e sem pormenorização feitos a respeito dos países, como o fato de alegarem que desde o ano de 2013, ter havido um aumento nos investimentos relacionados as melhorias de pavilhões gimnodesportivos, modernização das instalações desportivas e equipamentos, destacando o fortalecimento dos programas de atividades físicas que são promovidos no âmbito de práticas desportivas nas escolas (Comissão Europeia & EACEA, 2013).

O que pode se depreender é que convenientemente, de acordo com o relatório feito pela Comissão Europeia (2013) é que, os países europeus parecem não carecer de melhorias nas estruturas escolares de Educação Física, dado que efetivamente, não há um aprofundamento desta temática, ou, ela foi ignorada.

Para Hargreaves (2000. p. 174), o profissionalismo docente tem sido caracterizado por quatro fases históricas em muitos países. Não obstante, para que se vislumbre patamares de real contribuição, desenvolvimento e transformação da educação pública, é fundamental uma estrutura organizada de recursos humanos por meio de ações coletivas com projetos e mobilizações sociais, "o público ainda precisa ser convencido de que os professores precisam de mais tempo para trabalhar uns aos outros, e não apenas seus alunos". Esta teoria da ação coletiva é reforçada por Firestone e Penell (1983), quando destacam que no âmbito da educação o papel do professor é determinante na luta por melhores condições de trabalho não devendo ser uma ação solitária.

Posto que ações isoladas e individualizadas tendem a não ter força para gerar políticas públicas de incentivo, que possam vir a alterar realidades de quadros político-econômicos que vem se perpetuando e degradando a formação profissional docente. As políticas educacionais

têm sido falhas, refletindo ações ineficazes e que impossibilitam uma educação pública com princípios de qualidade e de igualdade. Decerto que se nada for feito, perpetuaremos um quadro de "desinvestimento amargo" (Porath et al., 2011), onde as devidas condições estruturais escolares e consequentemente, a prática profissional e pedagógica docente, continuarão a vivenciar situações de descaso e de desinvestimentos.

Entretanto, tais mazelas presentes nos sistemas educacionais, devem ser enfrentadas por meio de esforços coletivos, com uma força tarefa, onde todos aqueles atores sociais pertencentes à comunidade escolar, devem tomar parte dos problemas educacionais existentes, mobilizarem-se para reivindicar por melhores condições de trabalho e lutarem para superar as desigualdades histórico-sociais existentes.

Partindo desta premissa, as ações de profissionalização docente devem ser pensadas pelo prisma da coletividade para que se tenha uma representação social forte. Neste ínterim, as práticas docentes que reproduzem ações isoladas, conservadoras e descontextualizadas do âmbito sociocultural escolar, devem de fato serem abandonadas.

Visto que como salienta Sacristán (2000, p. 198), "o isolamento nas aulas supõe a falta de questionamentos das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas". E, consequentemente, não surtem os efeitos esperados, apenas perpetuam o quadro sistêmico e ineficaz de ausência de políticas públicas educativas que algumas instituições escolares vivenciam.

2.8.2 A Infraestrutura Escolar na Educação Pública no Contexto Nacional

Na literatura nacional uma série de estudos utilizam os indicadores educacionais do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep, que em regime de colaboração através da coleta de dados de secretarias estaduais e municipais contribuem para melhor entender e avaliar como as políticas públicas educacionais têm conseguido afetar a infraestrutura escolar (IE) no país (Alves, Gouvêa & Viana, 2012; Alves & Xavier, 2018; Falciano, Santos & Nunes, 2016; Sátyro & Soares, 2007; Schneider, 2010).

Quer dizer, a realidade sociocultural que de fato existe no *chão da escola* pertencente a toda uma comunidade escolar que anseia por indicadores educativos eficazes. Estes indicadores vêm sendo utilizados largamente com a premissa de conhecer e avaliar a infraestrutura das escolas públicas brasileiras.

Como destacam Falciano, Santos e Nunes (2016, p. 885) a respeito da importância dos dados que são obtidos através dos resultados do Censo Escolar:

> Temos claro que o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizado anualmente com informações de estabelecimentos da educação básica de todo o país, representa um importante suporte técnico para a formulação e a avaliação das políticas educacionais.

Até por que, como menciona Schneider (2010), na incerteza de governos e autoridades educacionais estabelecerem o que são de fato os tais *padrões mínimos* estabelecidos pela CF e pela LDB, apregoa a autora que no final das contas, tal prerrogativa tem ficado à cargo dos sistemas de avaliação dos municípios e do Censo Escolar, dizer e estipular o que é ao certo, os tais padrões mínimos e os indicadores de infraestrutura escolar para o funcionamento das instituições escolares.

Reitera Schneider (2010, p. 68), que o Governo Federal por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) tem prestado assistência técnica e financeira aos municípios, e de certa foram contribuindo para o alcance dos padrões mínimos de qualidade.

Neste aspecto, a infraestrutura escolar é destacada: "um dos eixos avaliados refere-se justamente à infraestrutura das escolas, nesse sentido, acredita-se que, ainda que indiretamente, o programa também está direcionando o que seriam as condições de qualidade".

Embora a LDB não faça menção à infraestrutura escolar, ela estabelece no Art. 4, inciso IX, que é prerrogativa do Estado estabelecer a educação escolar pública mediante a garantia de "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (Brasil, 1996).

Portanto, apesar de claramente deixar vago quais são estes padrões mínimos de qualidade na educação brasileira a serem alcançados, para Alves e Xavier (2018, p. 710), "a importância da infraestrutura é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos planos nacionais da educação".

Todavia, como menciona Sátyro e Soares (2010, p. 7): "vários indicadores educacionais apontam a existência de problemas associados à qualidade da educação no país". Schneider (2010) busca problematizar os questionários dos indicadores educacionais - o SAEB do ano de 2005 e a Prova Brasil de 2007.

Objetivando aprofundar tais questões também utilizou as questões do Censo Escolar de 2005, 2007 e 2009 referentes à infraestrutura escolar, equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos, como possibilidade de criação de indicadores sociais para reorientar as políticas. Nesta perspectiva, observando a ausência de itens básicos nas escolas públicas brasileiras essenciais à dignidade humana, Schneider (2010, p. 65) tece reflexões sobre os relatórios do Inep com relação à infraestrutura das escolas brasileiras, constatando graves distorções:

> Ao analisar alguns relatórios do INEP em relação às condições de infraestrutura e materiais pedagógicos percebe-se que o Brasil, mesmo nessas questões que parecem mais simples, ainda apresenta muitas discrepâncias e, muitas vezes são bastante precárias, existindo ainda escolas sem banheiro, só para citar um exemplo.

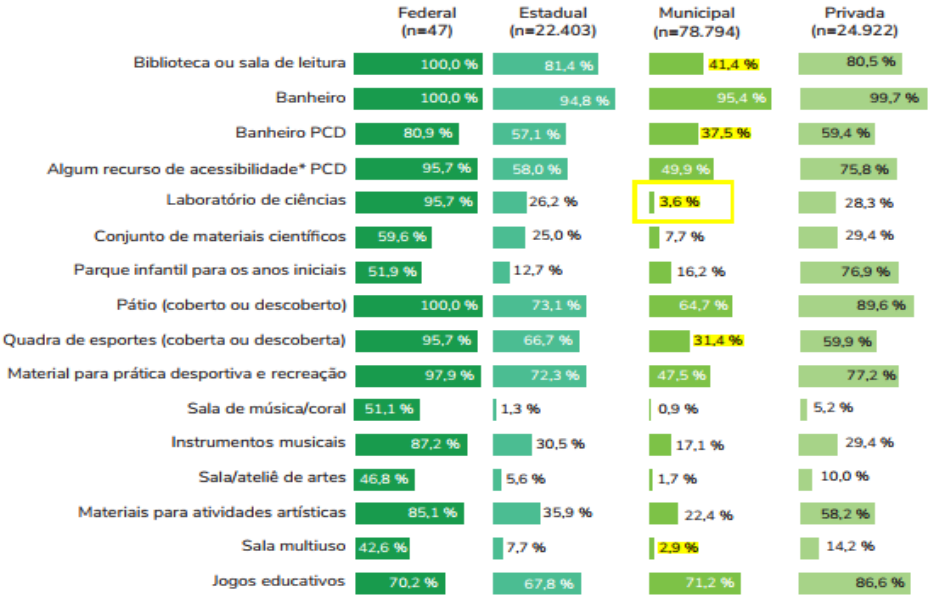
Com efeito, a desassistência e o desinvestimento nas escolas públicas brasileiras quanto aos *padrões* mínimos de qualidades estabelecidos pela Constituição e na LDB têm ocorrido devido aos vultuosos desafios impostos pela ausência e ineficiência das políticas educacionais.

Os padrões de desigualdades difundidos pela literatura se repetem e os achados são consistentes e afirmam estragos e uma ininterrupta sangria nas escolas no Brasil, sobretudo as públicas, da rede municipal de ensino, de pequeno porte, as rurais, da região Norte e Nordeste (Alves & Xavier, 2018; Arcoverde, 2019; Brasil, 2020; Inep, 2019a, 2019b; Sátyro & Soares, 2007; Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013).

Muitas destas escolas brasileiras apresentam graves falhas em uma diversidade de itens básicos da infraestrutura escolar (IE), como abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, saneamento básico e banheiros para pessoas com deficiência (PCD). Ademais, também existem problemas e ausências na IE de recursos tecnológicos, internet, materiais didático-pedagógicos e espaços físicos (Brasil, 2020).

O gráfico 3, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta os dados do *Censo Escolar da Educação Básica 2019* (Brasil, 2020). Estes dados revelam importantes recursos disponibilizados pela IE no Brasil, nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa:

Gráfico 3 - Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa – Brasil 2019



Fonte: Brasil (2020, p.14). *Censo da Educação Básica 2019*: notas estatísticas.
Nota: * Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual). (Brasil, 2020, p. 14)

Convém salientar que, o gráfico 3, apresentam dados que informam que a esfera administrativa referente a *rede municipal* de ensino é a que possui os menores patamares ao que se refere a infraestrutura escolar, na comparação com a rede federal, estadual e privada (Brasil, 2020). Sublinha-se no gráfico 3, que do total dos 16 itens que compõem a infraestrutura escolar, destacam-se nove itens que serão pormenorizados no próximo subcapítulo, sendo cinco realçados na cor amarela. Estes dados demonstram as acachapantes frequências relativas inferiores das escolas municipais, comparavelmente as redes de ensino das dependências administrativas federal, estadual e privadas, são eles:

- *Biblioteca ou sala de leitura (41,4%);*
- *Banheiro (95,4%);*
- *Banheiro PCD (37,5%);*
- *Algum recurso de acessibilidade PCD (49,9%);*
- *Laboratório de ciências (3,6%);*
- *Pátio (coberto ou descoberto) (64,7%)*
- *Quadra de esportes (coberta ou descoberta) (31,4%);*
- *Material para prática desportiva e recreação (47,5%);*
- *Sala multiuso (2,9%).*

No contexto nacional, revela-se um cenário sombrio de precarização da infraestrutura das escolas públicas brasileiras, que é reforçado através de uma vasta literatura científica que corrobora com o Brasil (2020) acerca das ausências, insuficiências e ineficiência das políticas educacionais de investimentos na educação pública, da necessidade de se estudar a temática IE por múltiplas dimensões por ser considerada um constructo complexo, das evidências

científicas que demonstram a necessidade da Pós-Graduação brasileira incorporar de forma contundente nos currículos acadêmicos a temática infraestrutura escolar (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Garcia, Prearo & Romero, 2016; Inep, 2019a, 2019b; Sá & Werle; 2017; Sátyro & Soares, 2007; Soares Neto; 2013).

Não obstante, Sá e Werle (2017) consultaram a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e exploraram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, concluindo que há uma patente necessidade da academia produzir estudos que envolvam a Infraestrutura Escolar (IE) e o Espaço Físico (EF), retirando o caráter periférico arraigado existente, consolidando tais temáticas, como efetivo objeto empírico de pesquisa, de modo a ocupar uma posição central e de relevo. Neste sentido, Macedo e Goelner (2012) corroboram com a opinião de Sá e Werle (2017) sobre a lacuna deixada pela academia acerca do inexpressivo número de estudos empíricos sobre a infraestrutura escolar. Pois, quando Macedo e Goelner (2012) realizaram uma entrevista com uma célebre figura da Educação Física brasileira – Celi Nelza Zulke Taffarel, e a perguntaram-na sobre o assunto, assim descreveu a acadêmica:

> Muito pouco. E isso pode ser constatado. Faça o levantamento de dissertações e teses, faça o levantamento de publicações, faça o levantamento do que é apresentado em eventos científicos e você vai ver que é insignificante, irrisório, insuficiente. O que se discute de instalações, implementos, equipamentos é muito pouco (Macedo & Goelner, 2012, p. 72).

Efetivamente, o papel desempenhado por universidades brasileiras quanto à propagação de estudos que busquem explorar a temática de Infraestrutura Escolar (IE) e Espaço Físico (EF) nos quadros dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) demonstra-se aquém, conforme Sá e Werle (2017). A temática IE/EF tem sido abordada de manira deficiente, deixando de contribuir como de fato poderia. Tais temáticas têm figurado em pesquisas envoltas às questões de história das instituições e do cotidianos escolar, o que na visão dos autores, de certa maneira, não cumprem com a função social e com o contributo que se pode esperar de um fenômeno educacional de extrema relevância:

> No entanto, o que se observa é que a Educação parece desconhecer a importância da temática, o que pode ser comprovado na inexistência de linhas de pesquisa dedicadas ao tema infraestrutura e espaço escolar, ainda que na história da educação há estudos que discutem as relações entre infraestrutura e bem-estar, beleza ou funcionalidade (Sá & Werle, 2017, p. 397).

Logicamente, a inexistência de linhas de pesquisa sobre IE/EF nos programas de Pós-Graduação em Educação no país, reforça o abismo entre o discurso da academia e a realidade sociocultural das escolas públicas brasileiras. Assim, se comprova um esforço pouco usual de pesquisas acadêmicas sobre esta temática, o que de certo modo demonstra a fragilidade, o atraso e a estagnação de pesquisas no ramo das ciências da educação, que acaba comprometendo todo o desenvolvimento de uma nação, que busca se modernizar por meio de avanços científicos e tecnológicos. Esta situação reflete na ineficiência do sistema público de ensino e no agravamento de indicadores educacionais, que só fazem perpetuar um quadro de distorções e de desequilíbrios socioeconômicos configurados na educação pública brasileira e nas suas regiões geográficas administrativas.

Visto que quando se lança um olhar mais profundo e a analítico a respeito das linhas de pesquisas de programas de pós-graduação, o que se observa é que sequer a temática IE/EF

aparece claramente nas ementas, quando surgem é de forma sugestiva e implícita em alguns projetos. Nesta perspectiva, os autores recomendam que a academia e áreas específicas passem a adotar a junção do fenômeno IE/EF com linhas de pesquisa e produção acadêmica, "sugerimos que a temática seja mais bem explorada nos programas de pós-graduação em Educação que envolvem, por exemplo, a área da arquitetura, problematizando a complexidade que caracteriza a educação a partir dos edifícios escolares" (Sá & Werle, 2017, p. 395). Malgrado, o reflexo no aumento de pesquisas na área de Educação envolvendo a temática IE/EF tende a cumprir função de controle social de reorganização de políticas públicas educacionais, como descrevem os autores: "um aumento das pesquisas acadêmicas na temática pode significar um incremento nas políticas voltadas para a melhoria das condições escolares e um indicativo de que a área da Educação não está de costas para as condições de infraestrutura escolar" (Sá & Werle, 2017, p. 397). Os autores apontam que o levantamento de teses e dissertações entre 2003 e 2013 demonstram escassez de pesquisas sobre a IE/EF.

Contudo este campo demonstra-se que está em aberto, é rico e promissor para os pesquisadores se debruçarem. E, consideram à temática IE e EF, como campo de alto valor acadêmico a ser explorado, como também, incorporado com propostas de linhas de pesquisa em programas de Pós-graduação no Brasil, bem como, a consideração desta temática como símbolo a ser utilizado e diagnóstico dos aspectos de educação (Sá & Werle, 2017).

O objetivo do estudo desenvolvido por Schneider e Gouveia (2011) foi avaliar as condições materiais e estruturais (CME) de escolas públicas paranaenses, de modo que a dimensão da infraestrutura escolar foi considerada como um marcador que mensura de forma objetiva a ação ou a ausência da ação do poder público. Reforçam as autoras que perceber a IE como uma dimensão que possibilita a avaliação das políticas educacionais é de fundamental importância. Ademais, uma das fontes utilizadas pelas autoras para se realizar esta avaliação possui como gênese o questionário contextual do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do ano de 2003. Recordam que, além da dimensão condições materiais estruturais (CME), as condições da gestão e da formação de professores também devem ser utilizadas como importantes dimensões que possibilitam a avaliação das políticas educacionais. Schneider e Gouveia (2011) apontam que um dos maiores desafios das políticas educacionais está na elaboração de indicadores que possam acompanhar e avaliar com eficiência e consistência as ações do Poder Público ao que tange as CME de oferta às escolas públicas. Inferem as autoras que apesar das escolas públicas paranaenses possuírem boa infraestrutura geral, os padrões de desigualdades educacionais entre as escolas localizadas em áreas urbanas e rurais se repetem. Cotejando-se, os resultados de proficiência dos alunos, constatou-se uma tendência, de que as maiores proficiências e desempenhos educacionais são dos alunos matriculados em escolas com as melhores CME. Schneider e Gouveia (2011) verificaram que 25% das maiores proficiências são de escolas com as melhores condições materiais. Embora este fator represente uma tendência, uma vez que foram percebidas altas proficiências em escolas com baixos pontos, as melhores notas e resultados são preenchidos pelas escolas com boas pontuações de CME.

No estudo realizado por Alves e Xavier (2018) o objetivo foi avaliar o contexto de infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras utilizando os dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2013 e 2015. Neste sentido, as autoras estudaram e utilizaram 11 indicadores educacionais multidimensionais para avaliar a infraestrutura escolar, são eles: serviços básicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação, conforto, ambiente prazeroso, espaços pedagógicos, equipamentos para apoio administrativo, equipamentos para apoio pedagógico, acessibilidade, e ambiente para atendimento educacional especializado (AEE).

Por sua vez, a partir da síntese dos indicadores multidimensionais de infraestrutura escolar, Alves e Xavier (2018) desenvolveram uma escala de IE geral. No aspecto referente as dimensões, aos indicadores e as variáveis da infraestrutura escolar, foram desenvolvidas cinco dimensões, denominadas de *condições* - do estabelecimento; para o ensino e aprendizado; para a equidade; da área; e condições de atendimento. Quanto a dimensão condição do estabelecimento de ensino esta verifica a qualidade do prédio escolar e os espaços existentes. A dimensão de condições para o ensino e aprendizado relaciona-se ao processo e aos espaços escolares destinados a finalidade pedagógica, equipamentos administrativos e equipamentos pedagógicos. A dimensão de condições de equidade refere-se à temas relacionados com a inclusão escolar e os indicadores de acessibilidade e ambientes para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por conseguinte, recomendam as autoras que especificamente este último indicador, deveria extrapolar o conceito de inclusão em seu sentido amplo, e observar questões referentes às diferenças, como as relacionadas ao gênero, a etnia e a raça. A dimensão de condições da área possui relação com as distorções da educação brasileira, como a localização escolar, se a mesma é em área urbana ou rural, as regiões e as unidades da federação. Por fim, a dimensão de condições de atendimento caracteriza o perfil da escola, apresentando a etapa de ensino, o tipo de oferta e a estrutura da escola (Alves & Xavier, 2018).

Sobre a evolução dos indicadores multidimensionais para se avaliar a IE, dois deles na opinião das autoras se destacam em decorrência dos investimentos realizados na área: ambiente prazeroso e acessibilidade. Notadamente, estes e outros importantes resultados a respeito das condições das escolas brasileiras foram explicitados por Alves e Xavier (2018) com dados extraídos do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb, 2013 e 2015, que demonstram os seguintes indicadores de IE para o Brasil: acesso a serviços, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação, conforto, ambiente prazeroso, espaços pedagógicos, equipamento de apoio administrativo, equipamento de apoio pedagógico, acessibilidade, ambiente para AEE; infraestrutura geral.

O conjunto dos 11 indicadores da IE apresentados acima, dão origem ao final ao indicador de *infraestrutura geral* (Alves & Xavier, 2018). A este respeito, as evidências científicas apresentadas, a partir do indicador infraestrutura geral revelam padrões de extrema desigualdade educacional nas *regiões geográficas* brasileiras. Hierarquicamente, os piores resultados para o ano de 2015 encontram-se na região *Norte* (3,9%) e *Nordeste* (4,9%). Por outro lado, os melhores resultados concentram-se na região *Sul* (6,5%), *Sudeste* (6,4%) e *Centro-Oeste* (6,2%). Quando se utiliza o indicador infraestrutura geral para cotejar as dependências administrativas referentes ao ano de 2015, novamente percebe-se a acachapante desigualdade educacional, as escolas *municipais* (4,9%) são as menos adequadas e possuem as piores condições. Não obstante, no conjunto, os resultados das escolas *federais* (7,7%), privadas (6,6%) e estaduais (6,3%) demonstram possuir as melhores condições. Com efeito, quando a lente analítica da infraestrutura geral do ano de 2015 direciona-se para a localização das escolas, percebe-se o desequilíbrio educacional entre as escolas *rurais* (4,0%) e urbanas (6,5%).

Embora, os resultados de Alves e Xavier (2018) revelem a evolução do indicador infraestrutura geral do ano de 2013 (5,2%) para o ano de 2015 (5,4%), a robustez e a consistência das evidências científicas são taxativas e corroboram com a literatura nacional acerca das desigualdades educacionais por localização, dependência administrativa e região geográfica (Garcia, Prearo & Romeiro, 2016; Sátyro & Soares, 2007; Schneider; 2010; Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013).

Complementando, Alves e Xavier (2018) encontraram convergência entre os indicadores de IE estudados com o nível socioeconómico e o Ideb. A este respeito, o quadro 10 abaixo, apresenta a escala de IE geral das escolas brasileiras de ensino fundamental desenvolvida pelos

autores, com sete níveis – a faixa I representa o nível mais baixo e o nível sete, o mais alto e mais adequado.

Quadro 10 - Descrição da escala de infraestrutura geral e perfil típico da escola brasileira, Alves e Xavier (2018)".

Nível	Interpretação	Perfil típico
I (de 0 a 2 pontos)	Não tem banheiro ou, quando tem, é fora do prédio; não tem água ou, quando tem, é de rio, cacimba ou fonte; não tem energia ou usa gerador ou algum tipo alternativo; não tem esgoto, mas há nesse grupo escolas com fossa, pode ter cozinha e água filtrada.	Região Norte; rural; rede municipal; até 50 alunos; ensino fundamental ou fundamental e infantil (-); Inse muito baixo.
II (mais de 2 a 4 pontos)	Tem água de poço, banheiro dentro da escola e tem energia elétrica; 1 TV e 1 DVD; e há poucos sinais de depredação.	Regiões Norte e Nordeste; rural; rede municipal; até 50 alunos ou mais de 50 a 150 alunos; ensino fundamental e infantil ou só fundamental; Inse muito baixo e baixo.
III (mais de 4 a 5 pontos)	Tem água e energia de rede pública e coleta de lixo; sala de direção e secretaria; sala de professores; pátio; tem 1 som, 1 máquina fotográfica; 1 impressora, 1 computador administrativo; 1 a 5 computadores para alunos; internet (mas não é banda larga); tem segurança física e dos equipamentos; salas, cozinha, corredores, telhados, pisos, salas, portas, etc. têm conservação regular, exceto janelas que estão ruins; iluminação externa ruim, mas as salas são iluminadas.	Região Nordeste; rural, rede municipal, mais de 50 a 150 alunos ou até 50 alunos; ensino fundamental e infantil; Inse muito baixo ou médio baixo.
IV (mais de 5 a 6 pontos)	Além dos itens anteriores, tem esgoto; a conservação das paredes, janelas, piso, etc. é boa, sem depredação; conservação regular do pátio, da instalação hidráulica e elétrica e dos banheiros; iluminação fora e proteção contra incêndio ruim ou regular; tem biblioteca ou sala de leitura, laboratório de informática, quadra descoberta, despensa e almoxarifado; salas arejadas e iluminadas; biblioteca arejada e iluminada; tem equipamentos multimídia, copiadora, internet banda larga, 2 impressoras, 2 TVs, 2 sons, 3 DVDs, de 2 a 3 computadores administrativos, de 6 a 10 computadores para alunos; a acessibilidade é pouco adequada.	Região Nordeste e Centro-Oeste; urbana; rede estadual (+) e municipal; mais de 50 a 400 alunos; oferta todas as etapas da educação básica; Inse muito baixo e médio
V (mais de 6 a7 pontos)	Além dos itens anteriores, tem laboratório de ciências; 4 a 7 computadores administrativos; 11 a 20 computadores para alunos; pelo menos 3 impressoras; 1 multifuncional; pelo menos 3 TVs, sons, DVDs; 2 máquinas fotográficas; 2 equipamentos multimídia; 2 copiadoras; banheiro em bom estado, com chuveiro; quadra coberta; área verde; parque infantil; pátio coberto e descoberto; refeitório; dependências e banheiro PNE; proteção contra incêndio regular ou bom; iluminação externa boa; instalações hidráulicas e elétricas boas; conservação em geral boa.	Região Centro-Oeste, Sudeste e Sul; urbana; rede estadual, particular e municipal; de 150 a 400 ou mais de 400 alunos; oferta todas as etapas da educação básica; Inse médio baixo a médio alto
VI (mais de 7 a 8 pontos)	Além dos itens anteriores, tem sala de leitura e biblioteca; auditório; quadra coberta e descoberta; 20 ou mais computadores para alunos; 7 ou mais computadores administrativos; 3 ou mais equipamentos multimídia, copiadoras e máquinas fotográficas; 2 impressoras multifuncionais; infraestrutura para pessoas com deficiência é adequada.	Região Sudeste, Sul e Centro-Oeste (-); urbana; rede federal, particular e estadual; mais de 400 alunos; educação básica ou fundamental e médio; Inse médio alto a muito alto.
VII (mais de 8 a 10 pontos)	Além de todos os itens anteriores, tem 3 ou mais impressoras multifuncionais; informática acessível; recursos para inclusão adequada (comunicação alternativa, aumentativa, soroban, Braille).	Região Sul e Sudeste; urbana, rede federal; mais de 400 alunos; oferta toda a educação básica; Inse alto e muito alto.

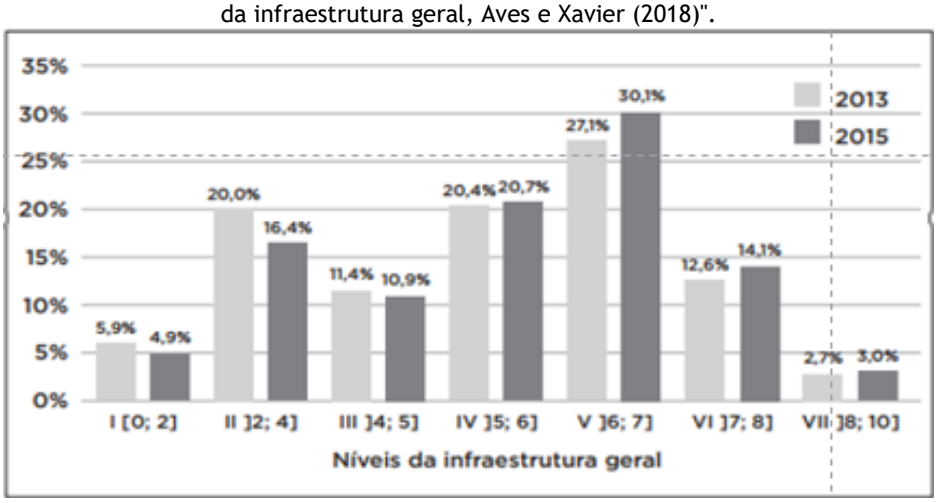
Fonte: Alves e Xavier (2018, p. 729).

Notadamente, o quadro 10 explicita todas as escolas públicas e privadas, os níveis representam os ganhos de qualidade das escolas. Percebe-se que alunos de origem social menos favorecida estudam em unidades de ensino com condições de infraestrutura avaliadas como menos adequadas. (Alves & Xavier, 2018; Soares Neto et al., 2013).

Referem Alves e Xavier (2018) que, no nível I, a infraestrutura falha no quesito de respeito a dignidade humana, uma vez que não há banheiros no prédio escolar para alunos e profissionais de educação. Reforçam os autores que somente a partir do nível V, que as escolas passam incorporar qualidade, como espaços, instalações e equipamentos para a prática pedagógica. Não obstante, apenas nos níveis considerados como mais elevados - VI e VII foram identificadas infraestrutura com instalações, equipamentos com adaptações e acessibilidade para atender todos os alunos, sobretudo aqueles que necessitam de AEE.

Na sequência, Alves e Xavier (2018) explicitam através do gráfico 4, a percentagem do nível de *infraestrutura geral* das escolas referente ao ano de 2013 e 2015. Os dados se baseiam na avaliação do Inep com referência à 143.170 escolas, públicas e privadas, que participaram do Censo Escolar e do Saeb, de modo a avaliar as escolas de ensino fundamental através da perspectiva multidimensional. Embora apenas 48% das escolas tenham participado do estudo, os autores salientam que a amostragem é representativa do conjunto de escolas brasileiras da educação básica – de ensino fundamental e do ensino médio.

Gráfico 4 - Percentagem do número de escolas do ensino fundamental no Brasil, públicas e privadas, por nível da infraestrutura geral, Aves e Xavier (2018)".



Fonte: Alves e Xavier (2018, p. 730)

Os resultados do gráfico 4, demonstram que a maior concentração de escolas está situada no nível V de *infraestrutura geral*, distribuídas com seis e sete pontos - 27,1% referem-se ao ano de 2013 e 30,1% ao ano de 2015 (Alves & Xavier, 2018).

Sátyro e Soares (2007) também utilizaram o Censo Escolar da Educação Básica de 1997 a 2005, sendo que o objetivo foi descrever as reais condições de infraestrutura de *espaço físico* e de *recursos humanos* das escolas do ensino fundamental brasileiro. Logo, o autores apresentam dados que nos deixam perplexos a respeito das condições mínimas das estruturas escolares no Brasil, que estão sendo negadas aos alunos e desconsideradas pelo Poder Público, como a questão da ausência de água potável e de energia elétrica em escolas situadas na zona rural: "em 2005, ressalta-se que, das 4.224 escolas sem nenhum tipo de fornecimento de água, 3.912 estavam localizadas em áreas rurais" (Sátyro & Soares, 2007, p. 9). Corroborando com Sátyro e Soares (2007), Alves e Xavier (2018, p. 730) ratificam: "é evidente que as escolas rurais

precisam de mais investimentos para melhorar sua infraestrutura". Nesta perspectiva, sobre a ausência de energia elétrica em escolas rurais, a situação é mais crítica:

> A falta de abastecimento de energia elétrica é maior que a falta de abastecimento de água. Quase uma em três escolas rurais (28,9%) encontra-se sem nenhum tipo de abastecimento, seja pela rede pública, seja por gerador próprio ou energia solar/eólica. […] O quadro evolui bastante nos nove anos analisados passando de 80.472 escolas não atendidas para a 25.831 escolas em 2005, sendo que, destas, 25.714 localizavam-se em áreas rurais (Sátyro & Soares, 2007, p. 10).

Nesta linha de pensamento, Falciano, Santos e Nunes (2016, p. 886) por meio de um grupo de indicadores buscaram analisar e comparar a qualidade da infraestrutura escolar em escolas públicas brasileiras de educação infantil, mencionando que um dos principais desafios nesta etapa de ensino é aumentar a cobertura de atendimento e aperfeiçoar a qualidade. Para tal, salientam que o espaço físico é preponderante, "afinal, para que a cobertura do atendimento aumente, é necessário dispor de espaço físico adequado para as crianças pequenas" (Falciano, Santos e Nunes, 2016, p. 886). Até que um modelo de padrão arquitetônico das construções escolares se estabeleça como modelo de infraestrutura escolar a ser perseguido, que venha a ser efetivamente um ambiente educativo prazeroso e estimulante a todos os que o vivenciam, Carreira e Pinto (2007, p. 14) apresentam os insumos atinentes à infraestrutura escolar:

> Referem-se à construção e à manutenção dos prédios, a materiais básicos de conservação e a equipamentos de apoio ao ensino. […] Um padrão arquitetônico dos prédios que contribua para que as creches e escolas sejam locais acolhedores, prazerosos, agradáveis para aprender, ensinar e trabalhar. Um espaço que convide a nele permanecer e que considere as atividades didático pedagógicas. [...] A presença da natureza (árvores, flores, grama, horta etc.) também é uma preocupação primordial.

Notadamente, alguns dos recursos da infraestrutura escolar explicitados anteriormente, no gráfico 3, que possuam relação direta com o componente curricula Educação Física, como *pátio* (coberto ou descoberto); *quadra de esportes* (coberta ou descoberta) e *material para prática desportiva e recreação* serão pormenorizados no subcapítulo a seguir.

2.8.2.1 Bibliotecas e/ou salas de leitura, laboratórios e banheiros PCD – um recorte geográfico das escolas no Brasil

Salienta-se que, o cotejo de alguns recursos da infraestrutura das escolas municipais de ensino fundamental no Brasil, apresentados no subcapítulo anterior (Brasil, 2020), com a dependência administrativa geográfica das escolas municipais dos estados do Rio de Janeiro (n=3.615), Pernambuco (n=4.387) e Ceará (n=3.986). Neste sentido, serão utilizados os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais (Inep, 2020b, 2020c, 020d).

No contexto nacional, o recurso biblioteca ou sala de leitura está presente em 41,4% das escolas municipais de ensino fundamental, dados estes bem abaixo aos registrados nas escolas federais (100.0%); estaduais (81,4%) e privadas (80,5%) (Brasil, 2020). Não obstante, no contexto dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente os resultados

foram de 77%, 36,5% e 63,9%. Neste item, o estado do Rio de Janeiro apresentou o melhor resultado e o estado de Pernambuco, o pior (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

No tocante aos dados sobre a presença de banheiro nas escolas brasileiras, os dados revelam que nas quatro esferas por dependência administrativa os números são positivos, com destaque para as escolas federais (100.0%) e privadas (99,7%). Não obstante, as escolas municipais (95,4%) e estaduais (94,8%) apresentaram resultados inferiores (Brasil, 2020). A semelhança dos resultados verificados anteriormente no contexto nacional das escolas municipais de ensino fundamental (Brasil, 2020) foram percebidas por Inep (2020b, 2020c, 2020d) por dependência administrativa nas quatro esferas – federal, estadual, municipal e privada, respectivamente, nos estados do Rio de Janeiro (100.0%, 100.0%, 99%, 100.0%), Pernambuco (100,0%, 95,2%; 99,1%, 99,9%) e Ceará (100.0%, 97,1%, 99,9%, 100.0%). Em síntese, no conjunto e no cotejo entre os referidos Estados da Federação, fica evidente que a presença de banheiro nas escolas do estado do Rio de Janeiro supera as dos demais estados. Entretanto, é importante salientar que, de acordo com os dados analisados, as escolas municipais e estaduais continuam a serem as mais afetadas, denotando carências de banheiros no cotejo com as escolas federais e privadas.

Um outro importante recurso, os banheiros PCD – estão presentes em apenas 37,5% das escolas municipais de ensino fundamental no Brasil. Este resultado é superado com certa vantagem pelas escolas federais brasileiras (80,9%), e em menor proporção pelas escolas estaduais (57,1%) e privadas (59,4%) (Brasil, 2020). No contexto regional das escolas municipais de ensino fundamental dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente, os resultados foram de 58%, 30,3% e 47,1% (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Percebe-se que, novamente, o estado do Rio de Janeiro destaca-se com os melhores números relativos acerca dos banheiros PCD, enquanto o estado de Pernambuco apresentou pior resultado. (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Convém salientar, que o Inep/MEC (Brasil, 2020) indagam as escolas de ensino fundamental sobre a presença de algum recurso de acessibilidade PCD. No contexto nacional, Brasil (2020) revela que as escolas municipais (49,9%), novamente são superadas pelas escolas federais (95,7%), estaduais (58%) e privadas (75,8%) quando o assunto é sobre algum recurso de acessibilidade PCD nas escolas. No cotejo dos dados apresentados anteriormente por Brasil (2020) sobre as escolas municipais de ensino fundamental com algum recurso de acessibilidade PCD, Inep (2020b, 2020, 2020d) demonstra o contexto educacional dos estados do Rio de Janeiro (61%), Pernambuco (52,3%) e Ceará (70,5%). Aqui, o estado do Ceará possui uma melhor condição no quesito algum recurso de acessibilidade PCD (Inep, 2020d). No entanto, quando os Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente confrontam os resultados das escolas municipais com as escolas federais (100,0%; 100,0%; 100,0%), estaduais (93%; 75,3%; 62,1%) e privadas (83%; 86%; 81,1%) ficam evidentes e perceptíveis as desigualdades educacionais por dependência administrativa, em referência às escolas municipais, que são superadas em quaisquer comparações.

Finalmente, sobre a frequência relativa de laboratórios de ciências no contexto nacional das escolas de ensino fundamental, constatam-se desigualdades educacionais. (Brasil, 2020) Posto que a insuficiência é notória nas escolas municipais (3,6%), sobretudo no cotejo com as federais (95,7%) e, em menor proporção com as escolas estaduais (26,2%) e privadas (28,3%) acerca da presença de laboratório de ciências (Brasil, 2020). No entanto, a presença de laboratórios de ciências no contexto regional dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente, evidenciam os seguintes resultados – 11%, 3,3% e 2,3%. Na análise inferencial deste item, o estado do Rio de janeiro foi superior e o estado do Ceará apresentou o pior resultado (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Conclui-se que, os números no contexto nacional referentes aos recursos relativos a infraestrutura de biblioteca ou sala de leitura; banheiro PCD

e laboratório de ciências precisam ser ampliados, pois demonstram-se insuficientes. Infere-se que no contexto dos estados da federação analisados, majoritariamente o Rio de janeiro foi superior nos três itens analisados. Os estados de Pernambuco e Ceará apresentaram os piores resultados, o primeiro em relação às bibliotecas ou salas de leitura e banheiros *PCD*, e o segundo relativo aos laboratórios de ciências.

Para além dos resultados apresentados anteriormente por Brasil (2020) e pelo Inep (2020b, 2020c, 2020d) sobre a realidade da IE de bibliotecas, laboratório de ciências e dependências para alunos com NEE, a literatura nacional apresenta alguns estudos que lançam luz sobre esta temática (Alves & Xavier, 2018; Garcia, Prearo & Romero, 2016; Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013).

Soares Neto et al. (2013) posicionam no nível de escala de infraestrutura como *adequadas*, 14,9% das escolas brasileiras que possuem bibliotecas – o que compreende o intervalo com valores entre 60<70. Entretanto, apenas 0,6% das escolas classificadas como avançadas - de acordo com o nível da escala posicionadas no intervalo com valores entre 70<80 e >80 possuem laboratórios de ciências e dependências adequadas para atendimento de alunos com NEE. Por outro lado, Garcia, Prearo e Romero (2016), a partir de dados do Censo Escola da Educação Básica de 2013, analisaram a infraestrutura de escolas municipais e estaduais brasileiras ao que tange os recursos de laboratório de ciências e bibliotecas, bem como salas e dependências para deficientes físicos. Respectivamente, as evidências científicas demonstram em termos relativos que os recursos das escolas municipais são insuficientes e menos adequados quando comparadas as escolas estaduais nos itens laboratório de ciências (3,0%; 27,7%), biblioteca (23,0%; 61,1%); e sanitário para deficiente físico (19,4% e 41,5%) (Garcia, Prearo & Romero, 2016). Por conseguinte, em todas as comparações estabelecidas por dependência administrativa, as escolas municipais são superadas pelas escolas estaduais ao que tange os recursos de IE mencionados, os dados revelam uma elevada distorção entre as redes de ensino, o que contribui para acentuar as desigualdades educacionais.

Por sua vez, Alves e Xavier (2018) utilizaram os dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2013 e 2015 para desenvolver um conjunto de indicadores multidimensionais como forma de avaliar a infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras. A biblioteca ou sala de leitura iluminada e arejada foi categorizada no indicador conforto. Respectivamente, em 2013 e 2015 os seguintes resultados foram percebidos quanto ao *sim* -a presença (63,3%; 63,6%) e ao *não* - a ausência (36,7%; 36,4%) nas escolas analisadas. Cotejando-se ao ano de 2015, os dados demonstram um pequena melhora acerca da presença de bibliotecas ou sala de leituras. Sobre o laboratório de ciências, este foi incluído na categoria dos indicadores espaços pedagógicos. Em termos relativos aos anos de 2013 e 2015, respectivamente os seguintes resultados foram encontrados sobre o *não* – ausência (88,4%; 87,8%) e sobre o *sim* – a presença (11,6%; 12,2%). Comparando-se os anos, percebe-se uma pequena evolução no ano de 2015 através da redução das escolas que *não* possuíam este recurso e do aumento em termos relativos da presença de laboratórios de ciências nas escolas. No tocante aos banheiro PCD, Alves e Xavier (2018) denominam como banheiro adequado, sendo que este recurso foi incluído pelas autoras na categoria acessibilidade. Em termos relativos aos anos de 2013 e 2015 sobre a ausência e a presença deste recurso, respectivamente os seguintes resultados foram observados: 73,5% e 26,5% (2013); 66,5% e 33,5% (2015).

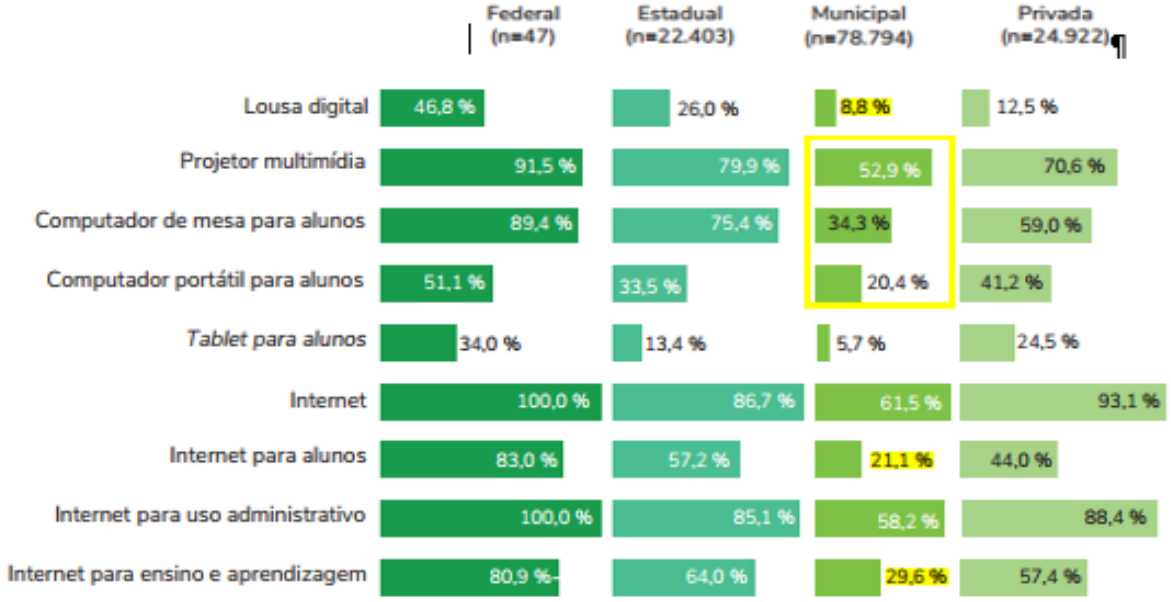
Conclui-se a partir dos dados apresentados por Alves e Xavier (2018) que houve no cenário brasileiro um pequeno avanço acerca dos indicadores multidimensionais da IE analisados – conforto, espaços pedagógicos e acessibilidade. Contudo, percebe-se a necessidade de se aumentar o lastro de alcance das políticas educacionais, de modo a ampliar e democratizar o

acesso destes importantes recursos às regiões geográficas brasileiras mais carentes e pobres, as escolas de pequenos porte com menos de 150 alunos, as escolas do campo e as escolas municipais que atendem a um maior contingente de alunos. Posto que a presença de bibliotecas ou sala de leituras, majoritariamente são percebidas a partir do nível IV do indicador geral de infraestrutura escolar e, somente a partir do nível V, os laboratórios de ciências e banheiro PCD. (Alves & Xavier, 2018). Notadamente, Alves e Xavier (2018) revelam que somente a partir do nível V (mais de 6 a7 pontos) do indicador de *infraestrutura geral*, concentram-se o seleto grupo das escolas mais favorecidas, localizadas na Região Centro-Oeste, Sudeste e Sul; urbanas, da rede estadual, particular, municipal e rede federal, de 150 a 400 ou mais de 400 alunos, com oferta de todas as etapas da educação básica, e que possuem um Inse - considerado médio baixo a médio alto, médio alto a muito alto, alto e muito alto.

2.8.2.2 Os recursos tecnológicos nas escolas brasileiras – um breve recorte geográfico

Na sequência, Brasil (2020) apresenta as notas estatísticas através do gráfico 5 abaixo, que expõe a distorção entre as esferas administrativas ao que tange a infraestrutura de *recursos tecnológicos* nas escolas brasileiras.

Gráfico 4 - A infraestrutura de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa – Brasil 2019".



Fonte: Brasil (2020, p.15). *Censo da Educação Básica 2019*.

Novamente, o gráfico 5, acima, comprova a desigualdade educacional no Brasil por dependência administrativa referentes aos *recursos tecnológicos* (Brasil, 2020). Verifica-se que no contexto nacional as menores percentagens estão na rede pública *municipal* de ensino. De um total de nove variáveis que representam as condições da infraestrutura de *recursos tecnológicos* nas escolas brasileiras, destacam-se seis na cor amarela para designar a situação crítica das *escolas municipais* na comparação com a esfera federal, estadual e privada:

- *Lousa digital* (8,8%)*;*
- *Projetor multimídia* (52,9%)*;*
- *Computados de mesa para alunos* (34,3%)*;*

- *Computador portátil para alunos* (20,4%)*;*
- *Internet para alunos* (21,1%)*;*
- *Internet para ensino e aprendizagem* (29,6%).

À título de comparação com o contexto nacional acerca da infraestrutura escolar de *recursos tecnológicos* evidenciados anteriormente por Brasil[69] (2020), a presente investigação lança luz à realidade do *contexto regional* de três estados brasileiros - Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais (Inep, 2020b; Inep, 2020c; Inep, 2020d).

Notadamente, a *sala multiuso* é o termo técnico oficial utilizado pelo Inep/MEC na literatura nacional para designar os laboratórios de informática. (Brasil, 2020; Inep, 2020b; Inep, 2020c; Inep, 2020d). Portanto, verificou-se que no contexto nacional a frequência relativa da *sala multiuso* (2,9%) é insuficiente. Com efeito, os resultados da disponibilidade de *sala multiuso* no contexto dos estados do Rio de janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente foram de 5%; 0,9% e 1,7%.

No contexto nacional, Brasil (2020) revela que 21,1% das escolas públicas municipais do ensino fundamental ofertam *internet para alunos*, todavia os estados do Rio de Janeiro – 24,8% (Inep, 2020b) e Ceará – 25,8% (Inep, 2020d) apresentaram resultados acima do contexto nacional. Por outro lado, Inep (2020c) revela que no estado de Pernambuco a disponibilidade de *internet para alunos* (11,7%) foi inferior à média nacional. Na continuação, os recursos tecnológicos de *internet para ensino e aprendizagem* no contexto nacional foi de 29,6% (Brasil, 2020), enquanto nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará foram respectivamente de 33,3%, 23,8% e 38,9% (Inep, 2020b; Inep, 2020c; Inep, 2020d). Igualmente, percebe-se que o estado de Pernambuco possui resultados inferiores ao do contexto nacional ao que tange a *internet para o ensino e aprendizagem.*

Na sequência, salienta-se que contexto nacional 34,3% das escolas de ensino fundamental possuem *computadores de mesa para alunos* (Brasil, 2020). Por conseguinte, os resultados no contexto dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente foram 56,8%, 18% e 38,7% (Inep, 2020b; Inep, 2020c; Inep, 2020d). À semelhança dos resultados anteriores, o estado de Pernambuco apresentou o pior resultado e o estado do Ceará, o melhor. Infere-se que, em todas as análises e comparações dos *recursos tecnológicos* do contexto nacional com os estados do Rio de Janeiro e Ceará sobre os itens *sala de multiuso*, *internet para alunos*, *internet para ensino e aprendizagem* e *computadores de mesa para alunos*, o estado de Pernambuco se destacou com os piores resultados. Por fim, a respeito da IE de *recursos* tecnológicos, os estados do Rio de Janeiro e Ceará apresentaram resultados semelhantes, enquanto o primeiro foi superior nos itens *sala multiuso* e *computadores de mesa para alunos*, o segundo apresentou melhores resultados nos itens *internet para alunos* e *internet para ensino e aprendizagem*.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (Brasil, 2020) apresentados anteriormente evidenciam a insuficiência de *recursos tecnológicos* nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental em itens como *lousa digital* (8,8%); recursos para os alunos como *tablet* (5,7%); *internet para alunos* (21,1%); *computador de mesa para alunos* (34,3%) e demais itens. A esse respeito, a literatura nacional corrobora sobre a ausência de políticas

[69] Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável pelo desenvolvimento e divulgação de dados estatísticos relacionados as pesquisas educacionais.

educacionais para os *recursos tecnológicos* escolares (Sátyro & Soares, 2007; Soares Neto et al., 2013; Alves & Xavier, 2018)

Sátyro e Soares (2007) analisaram a infraestrutura das escolas de ensinos fundamental a partir de dados dos censos escolares de 1997 a 2005 e verificaram que o abismo e a grande distorção dos números referente ao item *computador* se dão principalmente pela localização das escolas. Perceberam que as escolas *rurais* (21,31%) são as mais afetadas e menos adequadas na comparação com as escolas de áreas *urbanas* (80,79%) e *metropolitanas* (91,45%). Ainda sobre os *computadores*, as evidências científicas registradas no ano de 2005 demonstram a discrepância deste item, quando analisado pela *esfera administrativa*, onde observa-se que as escolas municipais (59,34%) são as menos abastecidas e adequadas comparavelmente às escolas estaduais (88,88%) e federais (94,13%). Em suma, os dados reverberam que a *localizaçã*o e a *esfera administrativa* das escolas são consideradas fortes marcadores da *exclusão digital*, sobretudo das escolas do campo e municipais.

Como evidenciado anteriormente os *recursos tecnológicos* englobam um conjunto de itens que compõem a IE, desde espaços físicos e instalações escolares até equipamentos (Brasil, 2020; Inep, 2020b; Inep, 2020c; Inep, 2020d), partindo desta premissa, Alves e Xavier (2018) salientam através de dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb, 2013 e 2015 que não houve avanços nos resultados referentes aos *espaços pedagógicos* (3,1%). Não obstante, ao que tange os *equipamentos de apoio pedagógico* percebeu-se um avanço de 4% no cotejo de 2013 (3,9%) para o ano de 2015 (4,3%).

Utilizando os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, Soares Neto et al. (2013) selecionaram 24 itens e desenvolveram uma escala para medir e classificar a infraestrutura das escolas brasileiras. Foram desenvolvidos quatro níveis de escala – elementar, básica, adequada e avançada, de modo que 84,5% das escolas da educação básica brasileira encontram-se no nível elementar ou básico (44,5% pertencem ao nível elementar; 40% no básico). Ressalta-se que os itens verificados no nível *elementar*, como água, energia elétrica, esgoto e cozinha são *sine qua no* para o funcionamento do prédio escolar, não possuem relação direta com os processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem), sobretudo aqui estão as escolas rurais, municipais, da região Norte e Nordeste. Somente no nível considerado *adequado*, posição em que sem encontram 14,9% das escolas brasileiras é que de fato percebe-se a presença de *recursos tecnológicos* como laboratório de informática e acesso a internet.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 forma utilizados por Garcia, Prearo e Romeiro (2016) para investigar a relação da infraestrutura de escolas municipais e estaduais brasileiras com os conhecimentos desenvolvidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste aspecto, os autores investigaram alguns itens da IE representativos dos *recursos tecnológicos*, como *laboratórios de informática, acesso a internet* e *computadores*. Respectivamente cotejando os referidos itens por dependência administrativa, salienta-se que as escolas municipais (41,6%; 29,4%) são superadas pelas escolas estaduais (82,9%; 73,5%). Sendo a única exceção para o item *computadores*, que igualmente registrou 100% para as escolas municipais e estaduais.

Os dados expostos anteriormente por diferentes estudos que utilizaram o Censo Escolar da Educação Básica de 2011, 2013, 2015 e 2019, seja por autarquias federais vinculadas ao MEC, como o Inep ou através de evidências científicas, demonstram resultados consistentes e robustos ao que se refere a infraestrutura das escolas brasileiras do ensino fundamental (Soares Neto; 2013; Garcia, Prearo & Romero, 2016; Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2020b; Inep, 2020c; Inep, 2020d). Visto que as notas estatísticas explicitadas anteriormente no gráfico 3 e 4, apresentaram dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 que lançam luz sobre esta relevante temática (Brasil, 2020).

2.8.3 A Infraestrutura Escolar na Educação Física no Contexto Nacional

Diferentes problemas foram evidenciados pela comunidade escolar referentes a prática pedagógica da disciplina Educação Física, sobretudo, situações apontadas por alunos e professores nos distintos municípios brasileiros (Araújo, 2012; Canestraro et al., 2008; Damazio & Silva, 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d; 2020e; Garcia, Prearo, Romero & Bassi, 2014; Luguetti, Bastos & Böhme, 2011; Magalhães & Martinelli, 2011; Oliveira, Silva & Neto, 2011; Paula et al., 2012; Sampaio, Silva & Bahia, 2012; Tenório et al., 2012; Vasconcelos, 2012).

Em Paranaguá (PR), Canestraro et al. (2008), perceberam que as principais dificuldades na rede pública de ensino apontadas por 11 professores de Educação Física estavam relacionadas à falta de materiais e as interferências ocasionadas pelo impacto negativo no processo de ensino aprendizagem.

Na sequência, Vasconcelos (2012), em Mossoró-RN, pesquisou a infraestrutura de quatro escolas municipais oferecidas aos professores para o ensino da disciplina de Educação Física. Deste modo, 58,2% dos alunos referem que as condições de trabalho das escolas são precárias.

Por outro lado, Garcia et al. (2014), num estudo baseado com os dados extraídos do Censo Escolar de 2013, no Estado de São Paulo, na Região do Grande ABC Paulista, formada por sete municípios (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra). Os autores evidenciaram que o item quadra esportiva escolar, possui bons resultados, com média de 75,8% e 91,7%, respectivamente, nas escolas municipais e estaduais. Estes resultados, quando comparados à média nacional, 22,8% e 67,1%, respectivamente, nas escolas municipais e estaduais, apresentam números superiores (Garcia et al.,2014). Ou seja, com base nos estudos de Soares Neto et al. (2013), a região do Grande ABC Paulista, em relação ao nível de Infraestrutura, no tocante ao item quadra esportiva este poder ser classificado com uma Infraestrutura Avançada – 70% ou mais.

Na região da cidade de Santos (SP), Luguetti; Bastos e Böhme (2011) desenvolveram um estudo sobre a gestão das Práticas Esportivas Escolares (PEEs) no ensino fundamental. Neste aspecto, observou-se que em relação aos recursos materiais, as escolas municipais (n=35) e privadas (n=12) apresentavam muitas instalações, porém, pouco usuais no ambiente escolar, como piscinas e campos de areia nas escolas municipais. Tais instalações são frutos de parceria com a Secretaria de Esportes e comunidade, com a utilização de espaços próximos a escola (Luguetti, Bastos & Böhme, 2011). Entretanto, Oliveira; Silva e Neto (2011) em pesquisa desenvolvida na cidade de Porto Alegre (RS) com quatro professores e turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sinalizaram dificuldades na ressignificação dos espaços escolares e dos materiais que as escolas ofereciam. Posto que as limitações pedagógicas foram associadas a ausência de espaços físicos e materiais de Educação Física (Oliveira, Silva & Neto, 2011). No mesmo estado, no município de Guarani das Missões (RS), Araújo (2012) analisou o tempo e o espaço da Educação Física e a utilização dos materiais-pedagógicos disponíveis para as aulas nas escolas públicas da rede municipal. Os resultados evidenciam contextos de ensino divergentes, pois há escolas com funcionamento precário, com redução de espaços para as práticas esportivas e com escassez de recursos didático-pedagógicos, mas há também escolas com funcionamento adequado, nos aspectos estruturais e pedagógicos. Ressalta-se o empenho de professores, diretores, alunos, comunidade escolar e local para a transformação do ambiente escolar precário, o colocando em outro patamar. Esta iniciativa para equipar as escolas com condições mais adequadas, contribuem para a consolidação de espaços alternativos para alavancar as aulas e atividades de Educação Física (Araújo, 2012).

Já na cidade de Recife (PE), Tenório et. al., (2012) pesquisaram 103 escolas públicas estaduais de Ensino Médio e dentre as variáveis estudadas - quantidade e qualidade dos espaços

físicos, ficou comprovado que 74, 4% das escolas possuíam quadras de esportes e materiais para as aulas (83,1%). Embora algumas escolas ainda careçam de espaços específicos para as aulas, com precariedade em aspectos de proteção, marcação e equipamentos (Tenório et. al., 2012). Ainda no nordeste brasileiro, em Sobral (CE), Paula et al. (2012) investigaram a infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física pelos quesitos espaço físico e materiais didáticos. Por conseguinte, concluiu-se que a instituição pública de Sobral, se encontra em estado de alerta, uma vez que há carências de infraestruturas escolares de espaços físicos, equipamentos e materiais didáticos, que comprometem significativamente a prática pedagógica docente e, consequentemente o componente curricular Educação Física (Paula et al., 2012).

Ao analisar a infraestrutura destinada às aulas de Educação Física, no Estado da Bahia, Sampaio, Silva e Bahia (2012) verificaram um des (investimento), dado que das 1456 escolas estaduais, apenas 3,15% (46) possuíam quadras cobertas, 54,6% escolas (795) dispõem de quadras sem cobertura e 42,2 % escolas (615) não tinham quadra de esportes. Ao compararmos o hipotético investimento na infraestrutura escolar (Educação pública) com o dinheiro público investido na realização da Copa do Mundo FIFA de Futebol 2014, percebemos que, especificamente com a reconstrução do Estádio Octávio Mangabeira (Fonte Nova) seria possível construir uma quantitativo significativo de quadras de esportes nas escolas públicas para as aulas de Educação Física. Chega-se à conclusão que os R$ 268,1 milhões de dinheiro público do Estado baiano, se investidos, dariam para construir 854 quadras cobertas com a dimensão de 25.80 m x 30 m e equipadas com vestiários. A necessidade de escolas da rede estadual baiana sem quadras seria sanada com a construção de um único estádio, pois 42,2% (615), corresponde ao número de escolas que não possuem tal espaço físico para as aulas de Educação Física (Sampaio; Silva & Bahia, 2012).

A concepção discente acerca das aulas de Educação Física em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental foi observada por Bento & Ribeiro (2008), no município de Indianópolis (MG), onde 96% dos alunos afirmam gostar da Educação Física e apenas 15% não participam das aulas. No cotejo com as turmas que mais participam (5ª, 6ª e 7ª séries), a maior evasão concentra-se na 8ª série (25%). O questionamento dos professores se baseia na infraestrutura escolar e nos recursos materiais, tais fatores condicionantes têm afastado os alunos das aulas (Bento & Ribeiro, 2008). Ao passo que Damazio e Silva (2008) observaram na cidade de Teresópolis (RJ) o espaço físico disponibilizado para as aulas de Educação Física em 10 escolas da rede pública. Foram constatadas limitações nas condições de infraestrutura das escolas, enfatizando a dimensão material associada a prática pedagógica nas aulas Educação Física. Sobre tal aspecto, Damazio e Silva (2008, p. 193) mencionam que: "a ausência e a pouca qualidade de espaço físico e de instalações para o ensino da Educação Física pode ser compreendido sob dois aspectos: a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada as camadas populares". Por outras palavras, recorrendo a Saviani (1996) citado por Magalhães e Martinelli (2011) podemos perceber que em Maringá-PR, no Brasil, a possibilidade da superação no contexto escolar de um quadro caótico e adverso, repleto de adversidades e obstáculos à docência requer ações de políticas públicas educativas e, não de ações paliativas, que remediam o problema. Pois, a insatisfação dos docentes de Educação Física e suas queixas por uma melhor infraestrutura escolar devem ser pensadas além de uma simples carência e reposição de recursos materiais, mobilizações assim configuram um pensamento ingênuo, acrítico, idealista e descontextualizado da realidade político-pedagógica escolar. Tais realidades escolares requerem posturas com maior rigor, radicalidade e totalidade, caso contrário a análise será rasa e inconsistente e as suas considerações também o serão inconsistentes.

Na mesma perspectiva, Soares Neto et al. (2013) reiteram a importância de políticas públicas educativas que possam vir a transformar e tornar o ambiente escolar mais atraente aos alunos, bem como reduzir as distorções de indicadores educacionais ao que tange o ensino e a aprendizagem. De tal forma, a partir do ponto que se consegue ter a compreensão do mecanismo de funcionamento da máquina pública e do plano das políticas de investimentos, os professores de Educação Física terão o poder crítico do pensamento que clarifica as ideias e mostra que as ações políticas não podem, ou não deveriam ser utilitaristas, o que caracteriza "um pensamento alienado/estranhado desta realidade" (Magalhães & Martinelli, 2011, p. 228).

A sustentação teórica abrange também estudos conduzidos por Órgãos do governo federal - Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde, Institutos de Pesquisa - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE (2012) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. De modo que representam parte inerente à temática infraestrutura escolar para Educação Física, os estudos em âmbito nacional, como a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2012, encomendado pelo Ministério da Saúde (IBGE, 2013), a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, acerca dos determinantes da repetência escolar no Brasil com base nos Censos escolares entre 2007 e 2010 (Oliveira & Soares, 2012), o Relatório de Pesquisa encomendado pelo Instituto Ayrton Senna sobre a Educação Física nas escolas públicas brasileiras (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE, 2012), a pesquisa sobre a coleta de dados e do diagnóstico do esporte e atividade física em realidade nacional (Oliveira, 2009), o Diagnóstico da Educação Física e desportos no Brasil encomendado pelo Ministério da Educação e Cultura (Costa, 1971, 2005).

Filho (2014) realizou uma avaliação externa da gestão escolar em escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos 2000 e 2003, tendo como base o Programa Nova Escola - PNE, com vistas a otimização dos serviços educacionais prestados à sociedade do estado carioca. E verificou que existe uma discrepância entre unidades educacionais com boas e péssimas escolas, "[...] apresentando situações como: falta de professores, mobiliário e infraestruturas físicas inadequadas, especialistas desatualizados e desmotivados, entre outros tantos problemas" (Filho, 2014, p. 32).

Em 1971, o Diagnóstico de Educação Física/desportos no Brasil representou um referencial para a compreensão do fenômeno infraestrutura escolar destinada ao ensino e a prática da Educação Física, apontando que entre os anos de 1964 e 1970, houve um crescimento de aproximadamente 135% na indústria de construção, material e instalações para a Educação Física, desportos e recreação, com destaque para alguns estados da região sudeste (Guanabara e São Paulo) e sul do país (Costa, 1971). Em relação às instalações básicas disponíveis para a prática de Educação Física escolar no Brasil, em 1970, de acordo com Costa (1971) constatou-se a existência de oitenta piscinas (80), duzentos e quarenta e cinco ginásios (245), seiscentos e sessenta campos de futebol (667), setenta e sete pistas de atletismo (77), e duas mil e novecentas e quarenta e seis quadras (2.946). No entanto, os estados brasileiros com maior número de instalações eram os da Região Sul e Sudeste, o que denota uma má distribuição de renda, pela concentração de maiores investimentos em instalações desportivas representativas de alguns poucos estados da Federação. De modo que, quando se considera a dimensão do território nacional, em números absolutos percebe-se os seguintes resultados: Rio Grande do Sul (882), São Paulo (687), Santa Catarina (498), Paraná (400), Minas Gerais (299) e Rio de Janeiro (293).

Por outro lado, Teixeira (2015) elaborou um questionário como instrumento para conhecer as condições de infraestrutura e equipamentos escolares (ambiente escolar) e a sua relação com os conteúdos da Educação Física propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais apontamentos também foram expostos por Bracht et al. (2007) de uma outra maneira. Estes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autores revelam situações recorrentes vivenciadas no contexto escolar, se aprofundando através da pesquisa diagnóstica sobre a prática pedagógica em Educação Física com ênfase nas instalações educacionais. Neste sentido, se percebe o comprometimento à Educação Física:

> O trabalho do professor de Educação Física depara-se com um outro problema: a necessidade de melhor equipar as escolas com material adequado às aulas, [...], sem falar das escolas que sequer possuem instalações específicas para as aulas de Educação Física. É bem provável que os responsáveis pela educação saibam dessas realidades. [...] A existência de materiais, equipamentos e instalações adequados é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o desempenho do trabalho pedagógico (Bracht et al., 2007, p. 47).

Concomitantemente, já tendo Bracht et al. (2007) destacado a importância de espaços escolares adequados à prática de Educação Física, Kunz (2012) apresenta uma correlação entre o ambiente escolar e o esporte. Este último autor sinaliza que a escola e a Educação Física tem-se rendido à hegemonia da Instituição esportiva, uma vez que a relação de dependência só se faz aumentar e a prevalência dos interesses do esporte institucionalizado tem alterado drasticamente a prática pedagógica dos professores, que por comodismo, tendem a justificar às suas práticas às deficiências das estruturas escolares, sem materiais e instalações, reproduzindo cada vez mais a materialização dos moldes estipulados pelo esporte competitivo:

> Isto se evidencia também, cada vez mais, na escola, com a preocupação desta em organizar o espaço físico destinado a Educação Física nos padrões das instalações esportivas clubísticas e apropriadas apenas para as competições esportivas. Os próprios professores, na maioria das vezes, não se encontram em condições de tematizar/viabilizar a Educação Física escolar sem a utilização de tais instalações normatizadas. As consequências disto são evidentes na observação de uma aula de Educação Física quando, na tentativa de copiar de forma irrefletida o esporte competitivo e normatizado do mundo dos esportes organizados e de competição, introduzem no interior da escola, ou da Educação Física escolar, os princípios da "sobrepujança" e das "comparações objetivas" e suas consequências imediatas: as tendências do "selecionamento" da "especialização" e da "instrumentalização" (Kunz, 2012, p. 197).

A pesquisa IBOPE (2012) salienta o local onde ocorrem as aulas de Educação Física, com base no percentual da amostra de 450 escolas estudadas, revela que em 91% das situações, as aulas acontecem na própria escola, 18% em espaços comunitários e 2% das aulas ocorrem em clubes e 8% em outros locais. Os equipamentos são verdadeiros recursos didático-pedagógicos que auxiliam o professor na prática docente, sendo assim, o IBOPE (2012, p. 8) destaca:

> No que diz respeito aos equipamentos de uso em aula, a grande maioria das escolas pesquisadas possui itens básicos como bolas de futebol (87%), cordas (81%), traves (71%), redes (67%), entre outros. Em contrapartida, 55% das escolas têm quadra poliesportiva e apenas 38% das escolas pesquisadas possuem quadra coberta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O livro - *A gestão do conhecimento para coleta de dados e diagnósticos sobre esporte e atividade física* - destaca a produção sobre a infraestrutura esportiva no cenário brasileiro dos últimos quarenta anos com base em seis diagnósticos, que fundamentalmente destrincham esta temática. Sendo assim, Oliveira (2009, p. 19) salienta as seguintes referências norteadoras:

> O diagnóstico da educação física e esporte no Brasil (Costa, 1971), [...]; o Inventário da infraestrutura desportiva brasileira, realizado em 2.602 municípios (IBGE, 2000); o Atlas do Esporte do Brasil (Costa, 2005); o diagnóstico Perfil dos municípios brasileiros (IBGE, 2006a) e a Pesquisa do esporte 2003 (IBGE, 2006b), culminando com o Dossiê Esporte [...] (IPSOS MARPLAN, 2006).

Porém, no que tange a infraestrutura relacionada à disciplina de Educação Física, o livro não entra no mérito da discussão no âmbito escolar e ratifica tal questão, classificando a infraestrutura do esporte no Brasil em duas partes: a primeira abrange os recursos humanos e as instalações pertencentes aos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) e a segunda, refere-se às estruturas de clubes e academias do país (Oliveira, 2009). Se observa, com base na opinião do autor, que nenhum dois seis diagnósticos apresentados acerca da infraestruturas desportiva no país, vislumbrou considerar a tematização da prática pedagógica da Educação Física em âmbito escolar, o que denota um elevado grau de esquecimento e desconsideração em uma disciplina curricular obrigatória da educação básica, pertencente aos currículos escolares, como destaca a LDB, no Art. 26, quando trata especificamente da Educação Física (Brasil, 1996).

A gestão municipal do esporte, foi descrita na obra - *Perfil dos Municípios brasileiros: Esportes 2003* - estudo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, com a finalidade de verificar as instalações esportivas existentes em escolas públicas municipais do ensino básico (IBGE, 2006a). Em síntese, verificam-se apontamentos acerca das estruturas escolares relacionadas à Educação Física referentes às quadras não cobertas, iluminadas ou não (84,4%) presentes no país, as quadras cobertas do país, iluminadas ou não (15,6%), as quadras de esportes do país que não possuem arquibancadas (76,3%), os campos de futebol não iluminados (83,1%) e sem arquibancadas (88,5%), as piscinas dos país não-cobertas, com ou sem iluminação (94,3%). Por fim, as piscinas existentes no país cobertas, iluminadas ou não representam 5,7% (IBGE, 2006a). Em suma, uma radiografia das escolas públicas municipais brasileiras no ensino básico referentes as instalações esportivas por regiões é apresentado:

> As escolas públicas municipais do País que possuíam instalações esportivas correspondiam a 12,0% de seu total, situação que apresentava uma melhora nas Regiões Sul (27,9%), Sudeste (26,5%) e Centro-Oeste (21,3%), e que se agravava nas Regiões Norte (4,7%) e Nordeste (4,4%) (IBGE, 2006a, p. 55).

A realidade das escolas públicas estaduais que possuíam instalações esportivas no Brasil também foram alvo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006b). No estudo intitulado de *Pesquisa de Esporte 2003*, percebeu-se que as escolas públicas estaduais brasileiras detinham maior número de instalações esportivas comparativamente às escolas públicas municipais.

> As escolas públicas estaduais que possuíam instalações esportivas correspondiam a 58,1% de seu total, percentual que era superado nas Regiões Sul (67,0%) e Sudeste (64,9%); idêntico na Região Centro-Oeste (58,1%); e que piorava sensivelmente nas Regiões Norte (29,1%) e Nordeste (31,6%). Ainda que se encontrasse em situação bem superior à apresentada pelas escolas públicas municipais com instalações esportivas (12,0%), ainda assim pode ser considerado elevado o número de escolas públicas estaduais que não possuíam instalações esportivas (IBGE, 2006b, p. 33).

Observando os dados do IBGE (2006a, 2006b) acerca da realidade das escolas públicas municipais e estaduais sobre a presença de instalações desportivas é patente quando se comparam as esferas administrativas. Posto que as escolas públicas estaduais (58,1%) apresentam melhores condições quando comparadas com as escolas públicas municipais (12%). Como também é notório a gravidade da situação das regiões geográficas, especialmente, a Região Norte e Nordeste, quando comparadas às demais regiões. A situação das escolas públicas municipais (Norte - 4,7% e Nordeste - 4,4%) é crítica em todos os aspectos, sobretudo, quando relacionadas à esfera administrativa das escolas estaduais (Norte - 29,1%; Nordeste - 31,6%). As reflexões que podem ser realizadas a partir da análise dos dados do IBGE é de que especialmente as escolas públicas municipais da Região Norte e Nordeste carecem de maiores investimentos públicos acerca de instalações esportivas, pois os dados são contundentes, demonstrando que as políticas educacionais não têm conseguido entregar um bom resultado a sociedade quanto à educação de qualidade, o que denota a ausência do Poder Público e de políticas sociais. Similaridades podem ser percebidas na relação entre o desinteresse profissional (Porath et. al., 2011) e os fatores condicionantes à docência (Rufino, 2017), como a necessidade de haver políticas públicas educativas eficazes, que possam reverter este quadro de desapontamentos com o magistério. Tais políticas não surtirão o efeito desejado se não forem pensadas de uma outra forma, senão com práticas e posturas com ações conjuntas e coletivas dos profissionais docentes (Firestone & Penell, 1983; Hargreaves, 2000).

O desinteresse profissional de professores de Educação Física pode ser exemplificado por um desinvestimento amargo (Porath *et al.,* 2011), caracterizado pela representação social docente (Vasconcelos & Campos, 2014) e por um quadro de descontentamentos com o contexto educacional vivenciado e imerso sob o manto do descaso e do abandono. Não obstante, Porath et al. (2011) apresentam quatro aspectos reflexivos sobre a questão levantada: Políticas públicas de educação, Planos de cargo, Baixos salários e Modificações na legislação. De outro modo, mas não diferente, Rufino (2017) buscou extrair os apontamentos de professores de Educação Física durante o processo de formação continuada sobre as dificuldades e possíveis fatores condicionantes causadores de restrições na prática pedagógica docente. Especificamente, sobre as perspectivas docentes no contexto escolar na concretude da prática pedagógica são de que os fatores condicionantes emergem de três categorias:

> 1) Análise do plano de carreira (elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração no ofício de professor); 2) Problemas com relação à infraestrutura e reconhecimento social; 3) Barreiras do currículo imposto: do antagonismo na elaboração ao protagonismo na da prática pedagógica (p. 1261).

Em um estudo de caso realizado no ano de 2018, em duas escolas públicas do ensino médio na cidade de Fortaleza-CE, (Brasil), Góis, Gouveia, Martins, Peralta, Sarmento e Marques (2020) utilizaram o método misto para a recolha dos dados. Assim, aplicaram entrevistas aos participantes adultos - quatro diretores escolares, um coordenador pedagógico da área de Educação Física (EF), um professor de EF e 624 alunos com idades entre 14 e 17 anos. O objetivo do presente estudo foi analisar e comparar a oferta de estímulos[70] físicos, sociais e políticos do ambiente escolar para a atividade física (AF), bem como a prática de AF dos adolescentes nas duas escolas secundárias, a partir dos programas de Educação Física. Enquanto

[70] Os estímulos ambientais para a AF eleitos pelos autores foram: ambiente físico (equipamentos e instalações disponíveis para a AF), o ambiente social (percepção dos alunos quanto ao suporte recebido pelos professores e o ambiente para a prática de AF) e o ambiente político da escola para a Educação Física (inclui a percepção dos gestores e o PPP - Projeto Político-Pedagógico (Góis et al., 2020).

a escola A demonstrava ter uma condição privilegiada e ofertava melhores estímulos físicos, sobretudo, de espaços desportivos variados e materiais adequados e quantidade suficiente a prática de AF. Por outro lado, a escola B demonstrava necessitar de manutenção na infraestrutura de instalações desportivas e dos materiais, pois eram insuficientes. Na escola B, os autores apontam que a ausência de materiais era de conhecimento da direção geral, sendo a precarização na Educação Física um problema crônico e consistente oriundo de gestões anteriores. Na mesma unidade de ensino foi percebido que as políticas curriculares afrontavam à disciplina de Educação Física, uma vez que a mesma é atacada com a redução de carga horária, não havendo um documento norteador - uma matriz curricular. (Góis et al., 2020).

Inferem os autores que as unidades escolares não possuem estímulos suficientes para promover o comportamento ativo dos alunos, visto que a maior parte dos alunos foram considerados insuficientemente ativos (Góis et al.,2020). Os resultados do estudo revelam que a percepção do ambiente para Atividade Física (AF) entre os alunos foi diferente, sendo esta questão relacionada ao ambiente físico das escolas. Sobretudo, em favor da escola A, devido as melhores condições - carga horária ampliada na Educação Física (180 minutos semanais), frequência regular em competições escolares, treinos durante o final de semana e a utilização de toda a infraestrutura desportiva escolar - IDE. Os escores da escola B foram inferiores ao da escola A, possivelmente ocasionados pela precarização dos materiais e da IDE, redução do quadro docente e da carga horária de EF e a subutilização da infraestrutura desportiva escolar existente (Gois et al., 2020). Referente às exceções dos estímulos físicos percebidos na escola A, a conclusão é de que os demais estímulos não foram suficientes para ampliar e influenciar o comportamento ativo dos alunos (>60 min/dia de AFMV – atividades físicas moderadas a vigorosa), principalmente das alunas das duas escolas Góis et al. (2020). Como recomendação é fundamental que as escolas reconheçam as diversas dimensões do comportamento relacionado à AF dos alunos e alunas. Por fim, contribuem neste processo o desenvolvimento de políticas de valorização da Educação Física e de apoio aos professores, com o objetivo de criar condições concretas para que se promovam a prática da AF continuada (Góis et al., 2020).

2.8.3.1 Quadra de esportes, pátios e materiais – um breve relato da literatura

Inicia-se o presente subcapítulo apresentando dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d) referentes a alguns dos recursos da infraestrutura escolar (IE) relacionados a prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Nomeadamente, os seguintes elementos da IE serão pormenorizados:

- *Pátio (coberto ou descoberto);*
- *Quadra de esportes (coberta ou descoberta);*
- *Material para prática desportiva e recreação.*

O pátio (coberto ou descoberto) é amplamente um dos espaços físicos escolares utilizados pela disciplina de Educação Física. No contexto nacional, o Brasil contabilizou no ano de 2019 180.610 escolas[71] e verificou-se que em 64,7% das escolas municipais a presença de pátio escolar (coberto ou descoberto) (Brasil, 2020). Quando se compara o contexto nacional ao contexto regional dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente, os resultados em termos relativos foram de 90%, 56,4% e 78,8% (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Por conseguinte, a presença de pátio (coberto ou descoberto) nas escolas municipais possuem os

[71] Do total de unidades de ensino existentes no ano de 2019, em termos absolutos a rede municipal representa 78.794 escolas (60%), o que aproximadamente representa 2/3 e a rede privada (22,9%) (Brasil, 2020).

melhores e piores números, respectivamente, nos estados do Rio de janeiro e Pernambuco. Todavia, os resultados verificados no estado do Rio de Janeiro e Ceará superam os números nacionais.

Amplamente, a quadra de esportes (coberta ou descoberta) é considerada um dos espaços físicos mais utilizados pelo componente Educação Física. Nesta perspectiva, Brasil (2020) revela que no contexto nacional a quadra de esportes (coberta ou descoberta) está presente em 31,4% das escolas municipais. No contexto das escolas municipais nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente, os resultados verificados em termos relativos foram de 78,3%, 33,3% e 40,5% (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Assim, percebe-se que os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, respectivamente, detém as escolas municipais com os melhores e os piores resultados em relação a presença de quadra de esportes (coberta ou descoberta). Novamente, os números nacionais das escolas municipais com quadras de esportes (cobertas ou descobertas) foram superados pelos números apresentados pelos estados do Rio de Janeiro e Ceará.

Finalmente, a necessidade de material para prática desportiva e recreação, sobretudo para o ensino da Educação Física, foi considerada no contexto nacional e estadual (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). No contexto nacional, em termos relativos as escolas municipais com materiais para prática desportiva e recreação representam aproximadamente 47,5%. Não obstante, os números dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente, foram de 72%, 14,1% e 55,6% (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Salienta-se que o melhor e o pior resultado foram evidenciados, respectivamente, nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. Conclui-se que as condições de materiais para prática desportiva e recreação das escolas municipais nos estados do Rio de Janeiro e Ceará apresentaram números superiores ao que foi evidenciado no contexto nacional.

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 inferem que o contexto nacional sobre os recursos de IE, como *pátio (coberto ou descoberto)*, *quadra de esportes (coberta ou descoberta)* e *material para prática desportiva e recreação* precisam ser ampliados em termos absolutos, de modo que se possam atingir um maior número de escolas públicas municipais (Brasil, 2020). Em todas as possíveis comparações realizadas, o estado do Rio de Janeiro demonstrou possuir em termos relativos os melhores resultados referentes a presença de pátios, quadras de esportes e materiais desportivos, seja no cotejo com os estados de Pernambuco e Ceará ou no contexto nacional. No contexto estadual, Pernambuco apresentou os piores resultados nos três recursos da IE analisados, mas também com números inferiores aos evidenciados no contexto nacional.

Além dos diferentes estudos apresentados anteriormente que utilizaram o Censo Escolar da Básica de 2019 para sinalizar sobre a presença de quadras desportivas (coberta ou descoberta) nas escolas municipais (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d), outros autores e a literatura nacional existente utilizaram como referência o Censo Escolar da Educação Básica de 2011, 2013 e 2015 para abordar a IE (Alves & Xavier, 2018; Garcia, Prearo & Romeiro, 2016; Soares Neto et al., 2013).

Soares Neto et al. (2013) extraíram informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, a partir da base de dados do Inep sobre 198.837 escolas com o objetivo de se desenvolver uma escala de infraestrutura escolar. No nível de infraestrutura escolar *adequada*, o item quadra de esportes (coberta ou descoberta) esteve presente em 14,9% das escolas brasileiras.

Por sua vez, Alves e Xavier (2018) utilizaram dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Saeb de 2013 e 2015 com o objetivo de elaborar um conjunto de indicadores e as dimensões para avaliar a infraestrutura escolar. A escala de infraestrutura geral e o perfil típico da escola desenvolvido pelas autoras interpretam o item quadra descoberta e conservação regular do

pátio; quadra coberta e pátio coberto e descoberto, respectivamente, no nível IV e V da escala. Sobretudo, aqui estão reunidas as escolas da Região Nordeste e Centro-Oeste; Sudeste e Sul; urbana; da rede estadual, particular e municipal, com mais de 50 a 400 alunos, de 150 a 400 ou mais de 400 alunos, que oferecem todas as etapas da educação básica e; e as possuem índice socioeconômico - Inse muito baixo e médio, médio baixo a médio alto (Alves & Xavier, 2018).

Nesta perspectiva, Garcia, Prearo e Romeiro (2016) a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, analisaram os reflexos da IE para o desenvolvimento da BNCC. Revelam os autores que as empobrecidas infraestruturas das escolas brasileiras ampliam a dura realidade do contexto ensino, reforçando que não se pode ignorar que o desempenho acadêmico dos alunos é tributário da IE. Como também não se deve imaginar o debate da BNCC sem que seja precedido ou realizado de forma concomitante com as questões sobre a infraestrutura escolar (Garcia, Prearo & Romeiro, 2016). Desta maneira, os autores compararam a presença de quadras polidesportivas nas escolas municipais (22,8%) e estaduais (67,1%), inferindo em termos relativos que os resultados revelam a superioridade das escolas estaduais.

De acordo com Alves e Xavier (2018), o indicador espaços pedagógicos e as dimensões - condições para o ensino e a aprendizagem, condições do estabelecimento de ensino e condições para equidade, possivelmente reúnam os recursos de infraestrutura escolar necessários, mensurem a qualidade da edificação, englobem a acessibilidade e um ambiente para AEE. Sobretudo, durante a prática pedagógica da Educação Física, notadamente nas quadras de esportes (coberta ou descoberta). Relativamente, os resultados do ano de 2015 sobre os espaços pedagógicos, equipamentos de apoio pedagógico, acessibilidade e ambiente para AEE, respectivamente, foram de 2,4%, 3,1%, 3,2% e 0,9%, todos superiores ao ano de 2013. O indicador de infraestrutura geral de 2015 das escolas municipais foi de 4,9%, o que representa em termos relativos um aumento de 0,3% em relação ao ano de 2013 (Alves & Xavier, 2018).

Em estudo de Mestrado em Educação por nós apresentado, no ano de 2017, na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto (IPP), Portugal, se buscou analisar a influência que as infraestruturas desportivas tinham no cumprimento do currículo de Educação Física, na qualidade do processo de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos (Ferreira Neto, 2017). Pela amplitude do estudo ao que tange os distintos atores educacionais participantes, bem como a consistência e a robustez das evidências científicas verificadas, foram necessários a publicação de três outros estudos para a pormenorização dos resultados (Ferreira Neto, 2020c, 2020d, 2020e)

No primeiro estudo, Ferreira Neto (2020c) manteve a gênese do objetivo geral da dissertação de mestrado. E, em pesquisa qualitativa estudou a percepção de cinco diretores escolares sobre a influência das infraestruturas escolares desportivas no cumprimento do currículo de Educação Física, na qualidade do processo de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Neste sentido, foram desenvolvidas três categorias analíticas de conteúdo – *prática pedagógica*, *currículo e aprendizagem*; e *descaso público*. Fragmentos como a ausência de políticas educacionais relativas à investimentos, a percepção de pouca parceria da Semed com as unidades de ensino no sentido de provisão de insumos e a desvalorização da Educação Física foram temáticas fortemente elaboradas na análise da categoria descaso público. Uma das conclusões do estudo foi a de que os espaços físicos não-escolares - as *quadras polidesportivas* comunitárias das praças públicas, onde decorriam as aulas de Educação Física, inviabilizavam o cumprimento do currículo e o desenvolvimento dos conteúdos de ensino, devido a insegurança e a vulnerabilidade social (Ferreira Neto, 2020c). Dos diretores escolares ouviu-se relatos de conflitos com a comunidade, a presença de armas de fogo, tráfico de drogas nas praças públicas; exposição as intempéries climáticas pelo fato

das quadras de esportes não possuírem coberturas, desmotivação dos alunos em decorrência da precarização da educação pública; a necessidade de vestiários nas escolas; ausência de uma infraestrutura escolar adequada, desperdício de tempo de aula devido aos deslocamentos de materiais. Sobretudo, percebeu-se que a ausência de quadras de esportes induziam os professores e alunos a recorrerem a espaços físicos não-escolares (praças ´públicas),o que representa a banalização da Educação Física, situações estas que comprometem a integridade física dos alunos e professores devido a violência local, o ensino e a aprendizagem (Ferreira Neto, 2020c).

Em uma segunda pesquisa, Ferreira Neto (2020d) estudou exclusivamente a percepção de 10 professores de Educação Física a respeito da influência que as infraestruturas escolares desportivas tinham na qualidade do processo de ensino. A pesquisa, caracterizada como de método misto utilizou entrevistas semiestruturadas com os professores, o que fez emergir três categorias analíticas de conteúdo: infraestrutura escolar de espaço físico, infraestrutura escolar de instalações e prática pedagógica. Os resultados evidenciam que o componente curricular Educação Física é gravemente afetado em função da ausência de políticas educacionais de infraestrutura escolar. Sobretudo, nas categorias espaços físicos e instalações, especificamente devidos aos problemas de quadras de esportes comunitárias sem coberturas, espaço interno escolar reduzido, frequente utilização de espaços externos (praças públicas), ausência de vestiários, banheiros com chuveiros e de bebedouros próximos aos locais de aula, armazenagem indevida dos materiais e equipamentos necessários a abordagem didático-metodológica (ensino e aprendizagem). Na categoria prática pedagógica, a recorrência de improvisação e a redução do tempo de aulas e a visitação de ambientes não-escolares são fortes sintomas da ausência e de problemas com as políticas educacionais de infraestrutura escolar (Ferreira Neto, 2020d). As evidências científicas a partir da narrativa docente, inferem um contexto de ensino de aulas de Educação Física que sistematicamente são realizadas em praças públicas e compartilhadas com a comunidade. Este retrato revela que as cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, carecem de maiores investimentos e de recursos públicos. Posto que a IE de espaço físico e de instalações utilizadas comprometem a prática pedagógica e a qualidade do ensino da Educação Física em função da ineficiência do sistema público municipal de educação (Ferreira Neto, 2020d).

Em face dos resultados verificados na gênese da dissertação de mestrado de Ferreira Neto (2017), uma terceira pesquisa foi elaborada com o objetivo de estudar relatos (ou percepções) de alunos e profissionais da educação sobre as infraestruturas escolares desportivas no processo didático-metodológico das aulas de Educação Física, nas cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios -RJ, Brasil (Ferreira Neto, 2020e). Diferentemente das pesquisas anteriores, neste estudo de método qualitativo no formato de estudo de casos múltiplos, os dados são mais robustos e consistentes. O autor reuniu o total de 352 atores sociais participantes da pesquisa original, dentre alunos, professores, diretores escolares, coordenador de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e representante da SEMED. O tratamento dos dados baseou-se na análise de conteúdo, fazendo emergir três categorias analíticas: aprendizagem, espaço físico e a prática pedagógica e, materiais (Ferreira Neto, 2020e). Um dos principais resultados infere que a prática pedagógica e as competências dos alunos são gravemente comprometidas nas aulas de Educação Física em função da ausência de políticas educacionais e pela ineficiência pública ao que tange a correta provisão de infraestrutura escolar de materiais e pelo tipo e má qualidade dos espaços físicos não-escolares utilizados – *quadras de esportes externas* e *praças públicas*. A análise dos dados qualitativos revela a evasão, a desmotivação e o desinteresse dos alunos em decorrência das condições ambientais e pela precarização das aulas de Educação Física. Em termos relativos,

39% dos alunos relataram desmotivação, 72,5% afirmaram que as aulas são realizadas fora da escola e 60% referem problemas com a qualidade dos materiais de Educação Física (Ferreira Neto, 2020e). Por seu turno, os profissionais de educação sinalizam uma fraca atuação da SEMED frente as políticas educacionais de provisão de materiais de Educação Física (EF) as unidades escolares. Verificou-se que o compartilhamento dos espaços públicos externos com a comunidade não-escolar durante aulas de EF comprometem a aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica, sobretudo, devido ao sucateamento destes espaços e pela ausência de infraestrutura desportiva adequada. A longa distância entre algumas unidades escolares (aproximadamente 1000 metros) e as praças públicas, disseminam insegurança e incertezas devido a vulnerabilidade social nos locais das aulas, ademais os deslocamentos de grupos de alunos pelas ruas reduzem o tempo de aula, o que inviabiliza o cumprimento do currículo de Educação Física em sua integralidade (Ferreira Neto, 2020e).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Sendo a finalidade desta investigação estudar a influência que as políticas públicas educacionais têm nas estruturas escolares e na legitimidade (status) do componente curricular de Educação Física, a presente investigação compreende que a melhor maneira de fazê-lo, seja pela adoção da abordagem de métodos mistos (Azevedo; Oliveira; Gonzalez & Abdalla, 2013; Creswell, 2010; Creswell & Clark, 2013). Embora ressalte-se que há neste estudo uma forte predominância na abordagem de metodologia qualitativa (Creswell, 2010; Flick, 2004, 2009, 2013; Gibbs, 2009; Strauss & Corbin, 2008) do tipo estudo de casos múltiplos (Alves-Mazzotti, 2006; Coutinho & Chaves, 2002; Duarte, 2008; Gil, 2009; Yin, 2001). A ferramenta para a análise dos dados qualitativos será a análise de conteúdo temático-categorial (Bardin, 2011; Gibbs, 2009; Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 1992; Laville & Dionne, 1999).

Nesta perspectiva, baseado em Gil (2008), a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa descritiva (Gil, 2008, p.28), pois procura descrever a "população ou fenômeno ou o estabelecimento entre variáveis". Sendo que, neste caso, a descrição a ser realizada é a do fenômeno das políticas públicas educacionais (principal) relacionadas a infraestrutura escolar e a legitimidade pedagógica e status do componente curricular Educação Física.

A conceptualização da abordagem de investigação de metodologia qualitativa emprega distintas ferramentas, que integram as fases de coleta e análise dos dados (Flick, 2013), envolvendo "concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados" (Creswell, 2010, p. 206). Além de tais apontamentos mencionados, Flick (2004, 2009) e Gibbs (2009) explicitam de forma ordenada, alguns dos instrumentos utlizados na recolha de dados da pesquisa qualitativa: dados verbais (entrevistas semiestruturadas, narrativas, entrevistas e discussões tipos grupos de foco), dados visuais (observação, etnografia, métodos para dados visuais - fotos e vídeos), do texto à teoria (documentação de dados, codificação e categorização, análises sequenciais e interpretação de texto) e o grupo que envolve formatos recentes e futuros, que envolve o uso da internet (online) e softwares.

Para Gibbs (2009, p. 8), a pesquisa qualitativa conforme a sua natureza, tem como essência "abordar o mundo 'lá fora'" (e não de dentro de laboratórios que simulam contextos especializados de pesquisas). Mas sim, "entender, descrever e, às vezes explicar os fenômenos sociais 'de dentro' de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos". Quando Gibbs (2009) utiliza o termo 'abordar o mundo lá fora', claramente está

querendo fazer alusão ao que Flick (2013, p. 18) enfatiza, ao dizer que as pesquisas sociais englobam distintas áreas, descritas como "campos de aplicação (saúde, educação, pobreza, etc.)". E, além disso, reitera que "a pesquisa qualitativa vem se estabelecendo nas ciências sociais e na psicologia" (Flick, 2004, p. 17).

Nesta perspectiva, de empirismo de análise do contexto social, Strauss e Corbin (2008) sinalizam que as pesquisas qualitativas não trabalham com procedimentos estatísticos e tampouco quantificação. E, definem a dinâmica social da pesquisa qualitativa enquanto campo que se depara com o contexto da vida real, repleto de incertezas e imprevisibilidades, que "pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamentos organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações" (Strauss & Corbin, 2008, p. 23). Sendo tais grupos categorizados como atores sociais, inseridos em distintos contextos socioculturais de instituições educacionais escolares, que possibilitam, assim, uma gama de experiências de mundo, que necessitam de uma abordagem metodológica investigativa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos (Yin, 2001).

Portanto, reitera-se que a presente investigação adota a abordagem metodológica investigativa qualitativa do tipo estudo de caso (Gil, 2009; Stake, 1999, 2009; Yin, 2001), nomeadamente, de estudos de casos múltiplos (Yin, 2001) ou estudos de casos coletivos (Stake, 2009). No aspecto referente aos estudos de caso utilizarem como referência um único caso ou múltiplos casos, Yin (2001, p.33) esclarece que: "sim, a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos". Stake (2009) exemplifica a explanação anterior de Yin (2001), acerca da consideração de estudos de casos múltiplos:

> Na mesma situação, poderemos sentir que deveríamos escolher vários professores para estudar e não apenas um. Ou poderíamos escolher utilizar escolas como nossos casos e escolher várias escolas. […], mas deverá haver uma coordenação importante entre os estudos individuais. Poderemos chamar ao trabalho de *estudos de caso colectivos* (Stake, 2009, p. 19, grifo do autor).

Gibbs (2009, p. 9) reitera a relação entre a pesquisa qualitativa e estudos de casos ou de casos múltiplos, com o objetivo de buscar respostas e melhor compreender o fenômeno a ser estudado:

> A pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo. Uma grande quantidade de pesquisa qualitativa se baseia em estudos de caso ou em séries desses estudos, e, com frequência (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado.

Desta maneira, buscando alicerces teóricos acerca da relevância dos estudos de casos múltiplos (Gibbs, 2009; Stake, 2009; Yin, 2001) como contributo que fornecem subsídios instrumentais que possibilitam o aprofundamento do contexto e do fenômeno estudado. Neste sentido, a presente investigação tem como objetivo estudar os casos do contexto de cada escola referente a questão das políticas públicas educativas relacionadas a infraestrutura escolar, ao status e a legitimidade do componente curricular Educação Física. E, posteriormente, entrelaçá-los entre si para verificar possíveis relações entre os fenômenos. Deste modo, Yin (2001, p. 68, grifo do autor) acrescenta: "aqui, *uma percepção importante que se deve ter* é *considerar casos múltiplos como se consideraria experimentos múltiplos* - isto é, seguir a lógica da replicação. […] *Lógica da replicação, e não da amostragem, para estudos de casos múltiplos*".

Ao passo que, pode-se ter uma compreensão da lógica da replicação em estudos de casos múltiplos por meio da análise feita por Yin (2001, p. 68):

> Assim, se uma pessoa tiver acesso a apenas três casos de uma rara síndrome clínica em psicologia ou medicina, será adequado o projeto de pesquisa que prever os mesmos resultados para cada um dos casos, produzindo, dessa forma, evidências que comprovem que os três casos relacionam-se com a mesma síndrome. Se forem obtidos resultados semelhantes a partir dos três casos, diz-se que ocorreu uma replicação.

E, completa Yin (2001), sinalizando que na seleção dos casos deve-se ter cuidado, pois a lógica subjacente nos estudos de casos múltiplos tende a ser mesma quando se considera certos experimentos, ficando restrita a poucos casos, devido aos fatores limitantes do fenômeno ou do contexto investigado. Neste sentido, Yin (2001, p. 69) orienta que diante de tais circunstâncias, o que deve ser feito é: "a) prever resultados semelhantes (uma replicação literal); ou b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)". Sobre o vínculo entre estudos de casos múltiplos e replicações literais, ou replicações teóricas, ou proposições é explicitado por Yin (2001, p. 69):

> […] poucos casos (dois ou três) seriam replicações literais, ao passo que outros poucos casos (de quatro a seis) podem ser projetados para buscar padrões diferentes de replicações teóricas. Se todos os casos vierem a ser previsíveis, esses seis a dez casos, no conjunto, fornecerão uma base convincente para o conjunto inicial de proposições.

Com a intenção de esclarecer o escopo do termo estudo de caso, Yin (2001, p. 32, grifo do autor) apresenta uma conceptualização técnica: "*Um estudo de caso* é *uma investigação empírica que* investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". A necessidade de aprofundamento dos fenômenos inseridos em contextos sociais particulares, constituem parte integrante das experiências acumuladas da realidade vivida, de modo que Stake (2009, p. 11) define: "o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes". Quanto a abrangência dos estudos de caso, Gil (2009) menciona que eles vêm constituindo-se como um dos delineamentos mais utilizados nas Ciências Humanas e Sociais. Todavia, enfatiza que os estudos de casos ainda continuam a receber em eventos e periódicos científicos tratamento desigual, por não gozar do mesmo prestígio que outros estudos já possuem em pesquisas sociais, como os do tipo experimentos e levantamentos, isso tende acarretar uma linguagem conotativa com toques pejorativos, como o fato de se considerar o "'primo pobre'" (Gil, 2009, p. 3). Utilizando como referência, a definição atribuída por diferentes autores, emergem as seguintes características essenciais dos estudos de caso:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> a) É um delineamento de pesquisa. […] b) Preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado. […] c) Investiga um fenômeno contemporâneo. […] d) Não separa o fenômeno do seu contexto. […] e) É um estudo em profundidade. […] f) Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados (Gil (2009, p. 7, grifo do autor).

A utilização da abordagem metodológica investigativa qualitativa do tipo estudo de caso, requer a necessidade de se ter um olhar particular (Stake, 2009), para se fazer um estudo aprofundado de acordo com a complexidade dos diferentes casos isoladamente, para após proceder-se a uma lógica da replicação literal pela generalização analítica, que fornece maior robustez ao estudo: “os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais fortes se dois ou mais casos sustentam a mesma teoria, mas não sustentam uma teoria *concorrente* igualmente plausível” (Yin, 2001, p. 54). De fato, em estudos de caso, por vezes, tende-se a surgirem ambiguidades e equívocos conceituais acerca da lógica, do tipo de estudo e sobre ter de desenvolver amostras como generalizações estatísticas (Duarte; 2008; Yin, 2001), sendo que, não deve ser este o objetivo:

> Um erro fatal que se comete ao se realizar estudos de caso é conceber a generalização estatística como o método de se generalizar os resultados do caso. Isso ocorre porque os casos não são "unidades de amostragem" e não devem ser escolhidos por essa razão. De preferência, os estudos de caso individual devem ser selecionados da mesma forma que um pesquisador de laboratório seleciona o assunto de um novo experimento. Casos múltiplos, nesse sentido, devem ser vistos como experimentos múltiplos (ou levantamentos múltiplos). Sob tais circunstâncias, o método de generalização é a "generalização analítica", no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se deve comparar os resultados empíricos do estudo de caso (Yin, 2001, p. 53-54).

Nesta perspectiva, Duarte (2008, p. 118) reitera as afirmações de Yin (2001) sobre as ambiguidades nos estudos de caso, que envolvem generalização estatística versus generalização analítica, salientando: “Yin alerta uma vez mais para a falsa ideia de que um estudo de caso deve obedecer a uma ‘amostra’ de um universo, pois o que está em causa é não uma generalização estatística, mas uma generalização analítica”. Desta forma, um dos objetivos dos estudos de caso, não é constituir, e tampouco, selecionar uma amostragem representativa da população (generalização estatística), de fato, os esforços devem estar direcionados à generalização analítica (Yin, 2001). Porque quando estiver de posse com o conjunto particular de casos, ou os resultados fechados, já com a recolha de dados finalizada, torna-se possível a proposição teórica, pois, “o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 646).

Não obstante, Coutinho e Chaves (2002) iluminam a discussão sobre a necessidade de ruptura de um paradigma que vem se estabelecendo erroneamente, de se atribuir caracteres de exclusividades aos estudos de caso, como sendo uma estratégia de abordagem investigativa eminentemente qualitativa, sendo que, não o é. Pode-se haver a integração entre as metodologias, assegurando, portanto, vieses de metodologia mista:

> [...] não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade a métodos quantitativos e qualitativos: por exemplo, quando o “caso” é uma escola ou um sistema educativo, fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, como número de alunos, taxas de reprovação, origem social, ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico (Coutinho & Chaves, 2002, p. 225).

A consideração realizada por Coutinho e Chaves (2002), de não se atribuir traços de exclusividades de metodologia investigativa qualitativa aos estudos de casos, é reforçada por Yin (2001, p. 33), quando comenta que os estudos de caso podem congregar outros tipos de metodologias investigativas, "e sim, os estudos de caso podem incluir as, e mesmo ser limitados às, evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa".

Com a finalidade de clarificação do uso de métodos mistos (Creswell, 2010), como tipo de abordagem das metodologias investigativas que possibilita maior abrangência acerca do fenômeno e do contexto social, visto que congrega distintas abordagens investigativas (qualitativa e quantitativa), conforme, Creswell e Clark (2013, p. 22), afirmam: "definir métodos mistos como 'múltiplas maneiras de ver' abre amplas aplicações além de usá-los apenas como um método de pesquisa". Neste aspecto, como método de pesquisa que possibilita diferentes abordagens metodológicas, acrescenta Azevedo et al. (2013, p. 2) que "há uma tradição distinta na literatura sobre métodos de pesquisa em ciências sociais que defende o uso de múltiplos métodos".

Assim, aproveitando o ensejo, a presente investigação caracteriza-se como pesquisa de métodos mistos, que para Creswell (2010, p. 238), "com o desenvolvimento e a legitimidade percebida tanto da pesquisa qualitativa quanto da pesquisa quantitativa nas ciências sociais e humanas, a pesquisa de métodos mistos, empregando a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, ganhou popularidade". Pois, o método misto tem a real intenção de utilizar distintos instrumentos de recolha de dados (qualitativos - entrevistas e observação, e quantitativos - questionários e formulários); da mesma forma, distintos instrumentos de análise de dados (qualitativos - análise de conteúdo, e quantitativos - medidas estatísticas). A utilização de tais procedimentos, dá-se o nome de triangulação, como salienta Azevedo et al. (2013, p. 4):

> A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc.

Adentrando a triangulação de dados (Yin, 2001), como instrumento de pesquisa a ser utilizado na presente investigação, que possibilita por meio do uso de várias fontes de evidências, a convergência dos dados por meio do formato de triângulo.

De modo que o rigor científico, entendido pelo prisma de se fazer as escolhas certas, buscando as melhores alternativas, também é triangulação de dados, como Stake (1999, p. 94) explica: "em nossa busca por explicações precisas e alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de estratégias que não dependam da intuição simples e das boas intenções de 'fazer certo'. Na pesquisa qualitativa, essas estratégias são chamadas de 'triangulação'". Por outro lado, Creswell (2010, p. 250, grifo do autor) atribui ao termo **triangulação concomitante**, como sendo um dos principais modelos de métodos mistos, ampliando o uso deste tipo de estratégia metodológica investigativa para além da abordagem eminentemente qualitativa e, explica a sua dinâmica: "em uma abordagem de triangulação concomitante, o pesquisador coleta concomitantemente os dados quantitativos e os qualitativos e depois compara os dois bancos de dados para determinar se há convergência, diferenças ou alguma combinação". Explica o autor, que a essência da triangulação concomitante como modelo de métodos mistos, reside no fato dela preocupar-se em realizar a fusão dos dados, sobre tal aspecto menciona:

> A combinação durante essa abordagem, em geral encontrada em uma seção de interpretação ou de discussão, significa realmente fundir os dados (i. e., transformar um tipo de dado no outro tipo de dado, para que possam ser facilmente comparados) ou integrar ou comparar os resultados dos dois bancos de dados lado a lado em uma discussão (Creswell, 2010, p. 251).

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Estado do Rio de Janeiro possui 92 municípios e a cidade de Armação dos Búzios – RJ (Brasil), distrito que se chamava Saco de fora, pertencia ao município de Cabo Frio-RJ, sendo elevado à categoria de cidade, com o seu desmembramento e emancipação, no ano de 1995, pela Lei Estadual n. 2.498 de 28 de dezembro de 1995 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística CIDADES, 2016). Está situado a 165 km da capital, possui clima tropical com média anual de 25ºC. Com forte apelo turístico, está entre as dez mais visitadas por estrangeiros e brasileiros no país, segundo dados da Abremar[72], em parceria com FGV[73], a temporada de 2014/2015, demonstra que o município de Armação dos Búzios-RJ, esteve entre as cinco cidades brasileiras que mais receberam turistas em transatlânticos no Brasil, perdendo apenas para os portos do balneário paulista de Santos (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Salvador (BA), ocupando a 4ª posição, seguida por Ilhabela (SP) (Abremar & FGV, 2016. De maneira que tais dados, além de divulgar e possibilitar o aumento do fluxo de turistas, movimentam a economia local, promovendo-a à nível nacional e internacional, elevando a cidade de Armação dos Búzios-RJ (Figura 5), à categoria de um dos principais destinos turísticos brasileiros (Abremar & FGV, 2016).

Figura 5 – Município de Armação dos Búzios-RJ, Brasil – Mapa do Estado do Rio de Janeiro-RJ, Brasil



Fonte: IBGE, Malha municipal simplificada - 2015; Open Street Map

Por não haver grandes montanhas, o vento na cidade é constante e o índice pluviométrico é um dos mais baixos do estado. Com dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Cidades (2016), sobre as cidades brasileiras, na cidade de Armação dos Búzios-RJ o bioma existente é o da Mata Atlântica. É considerada uma península, sua extensão territorial compreende uma área de 70 Km², conforme levantamento de 2015, sendo banhada pelas águas do Oceano Atlântico. Segundo dados do IBGE, de setembro de 2016, feito por estimativa, constatou-se que a população dos chamados buzianos é de 31.674 habitantes. A densidade

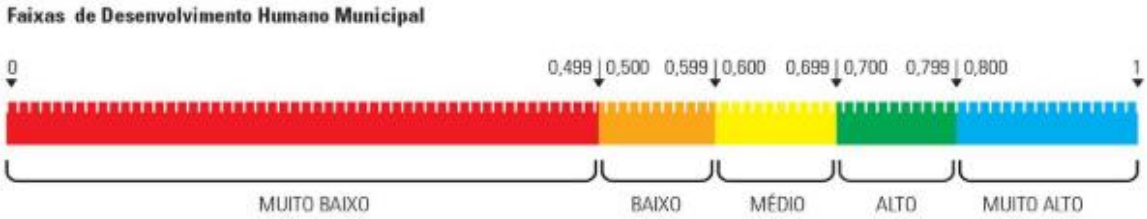
[72] Abremar - Associação Brasileira de Cruzeiros Marítimos.

[73] FGV - Fundação Getúlio Vargas.

demográfica (hab./Km²), com dados oficiais de 2015, corresponde a 442,06 hab./Km². A economia da cidade gira em torno primordialmente do turismo, comércios e da pesca de forma secundária.

De acordo com o PNUD[74]- 2013, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (2013) [IDHMB] (Figura 6) de Armação dos Búzios-RJ, no ano de 2010, foi de 0,728, o que coloca o município em uma faixa de desenvolvimento humano classificado como alto. Este índice mede a qualidade de vida da população com base em indicadores sociais fundamentais, como a educação, a saúde e a renda (IBGE Cidades; IDHMB, 2013).

Figura 6: Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (2013, p. 27) – IDHMB



Fonte: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro (2013)

3.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO – ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

No Brasil, os dados divulgados pelo Censo da Educação Básica 2019: as notas estatísticas, apresentam importantes resultados de pesquisa produzida anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). É relevante destacar que na prática é feito o compartilhamento de dados, que são enviados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo este um procedimento obrigatório aos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica de acordo com o art. 4º do Decreto nº. 6.425/2008 (Brasil, 2020). As notas estatísticas essencialmente têm por finalidade avaliar as escolas brasileira divulgando dados dos alunos (matrículas), docentes, escolas e gestores referentes a Educação Básica 2019.

Como mais-valia ao presente estudo é de suma importância destacar que em 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas distribuídas por 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. Ressalta-se que, majoritariamente, as matrículas na educação básica estão concentradas na área urbana (88,9%), no ensino fundamental, com 26,9 milhões de matrículas. Em relação a distribuição de matrículas pela esfera administrativa (estados e municípios), a esfera municipal continua sendo a principal responsável pela oferta de matrículas - anos iniciais do ensino fundamental (67,6%) e anos finais (42,8%), em oposição a esfera estadual (41,5%) (Brasil, 2020).

Em conformidade com o Censo Escolar de 2018, do Inep/MEC (IBGE Cidades), a Rede Pública de Educação Municipal de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Regular (1º ao 9ºano), nas escolas situadas em áreas urbanas, possui os seguintes números no mote referente a matrículas, docentes e rede escolar:

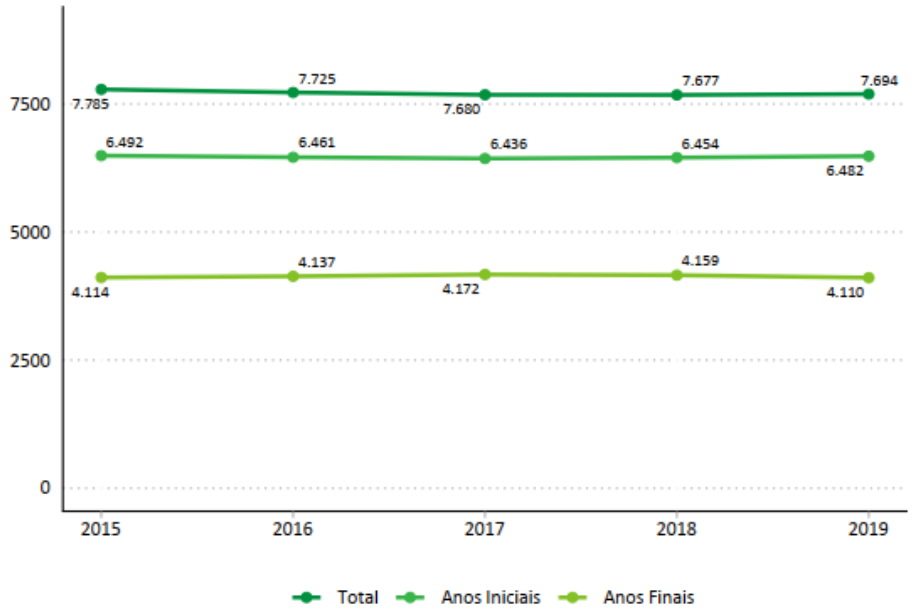
- Matrículas – 6.656 alunos;
- Escolas - 21;
- Docentes no ensino fundamental - 531.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[74] Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

À nível do Estado do Rio de Janeiro, Inep (2020b) apresenta o gráfico 6, para demonstrar a evolução do número de escolas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) no período de 2015 a 2019.

Gráfico 6 - A evolução do número de escolas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) - Rio de Janeiro -RJ, Brasil, – 2015 - 2019.



Fonte: Inep (2020b, p.58). *Censo da Educação Básica 2019*
Notas: Resumo Técnico do Estado do Rio de Janeiro.

Percebe-se anteriormente, no gráfico 6, que a oferta do ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro-RJ, no ano de 2019 foi 7.649 escolas. Deste total, 6.482 correspondem aos anos iniciais e 4.110 escolas dos anos finais do ensino fundamental. Salienta-se a queda de 0,1% nos últimos cinco anos do número de escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e declínio de 0,2% nos anos iniciais. (Inep, 2020b). A título de exemplificação, a distorção do número de matrículas no ano letivo de 2018 no Ensino Fundamental, na comparação com as demais modalidades de ensino da educação básica no município de Armação dos Búzios-RJ[75], é descrito no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Número de matrículas de alunos no ensino regular e/ou especial na rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.



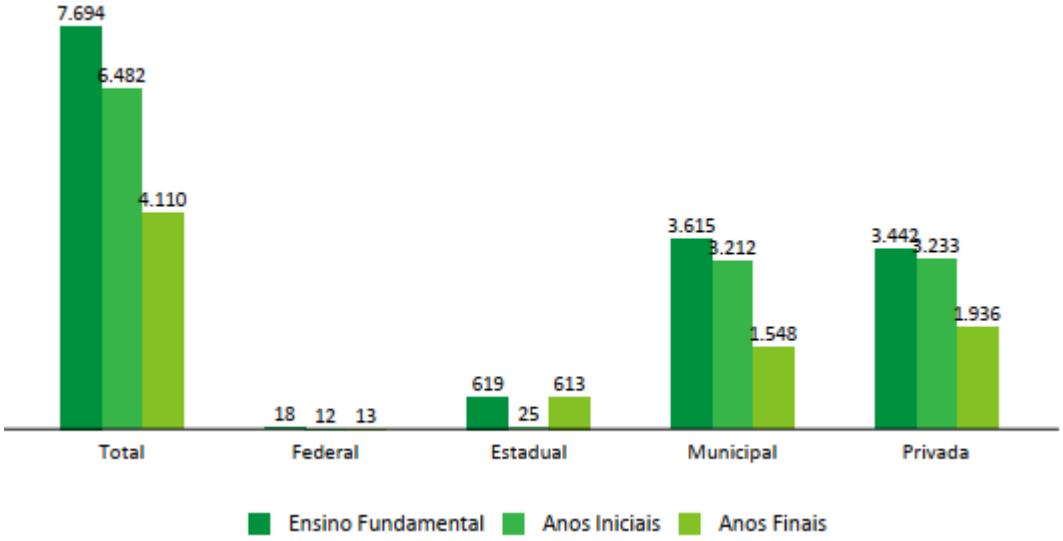
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (IBGE Cidades).

[75] Dados educacionais organizados e extraídos com base nas informações disponibilizadas no site do IBGE Cidades a respeito do município de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Acesso em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/armacao-dos-buzios/panorama.

Para este fim, Brasil (2020a) demonstra o panorama das dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada) de recursos da infraestrutura escolar de ensino fundamental no Brasil. Depreende-se no contexto geral, que as escolas de ensino fundamental possuem os piores indicadores de infraestrutura, no cotejo com as de ensino médio. Como exemplo, as escolas de ensino fundamental da rede municipal que possuem quadra de esportes – coberta ou descoberta (31,4%) detém o pior indicador na comparação com as escolas das demais dependências administrativas: federal (95,7%), estadual (66,7%) e privada (59,9%) (Brasil, 2020a).

É de suma importância relatar que no Estado do Rio de Janeiro-RJ, conforme o gráfico 8, a rede municipal de ensino com 3.615 escolas (47,0%) detém o posto de principal oferta no ensino fundamental (Inep, 2020b).

Gráfico 8-- Quantidade de escolas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por dependência administrativa – Rio de Janeiro -RJ – 2019, Brasil.



Fonte: Inep (2020b, p.59). *Censo da Educação Básica 2019*
Notas: Resumo Técnico do Estado do Rio de Janeiro.

Na continuação, as escolas públicas municipais objetos de estudo da presente investigação são aquelas situadas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), exatamente cinco unidades públicas de ensino, da cidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil).

No conjunto, estas escolas representam o lócus da investigação e reunidas, correspondem a totalidade das escolas desta etapa de ensino. Portanto, 100% de representatividade, são elas:

- Escola Municipal Professora Regina da Silveira Ramos Vieira;
- Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira;
- Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro;
- Escola Municipal Ciléa Maria Barreto;
- Instituto de Educação e Formação Integral Judite Gonçalves - INEFI.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ainda que algumas escolas funcionem com o turno da noite (Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira e o Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral - INEFI), na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), estes dados não serão analisados,

uma vez que a investigação contemplou tão somente os turnos da manhã (07:00 às 12:20) e o turno da tarde (13:00 às 18:20).

Com o intuito de amplitude do panorama da estrutura administrativa educacional das escolas investigadas, a seguir serão apresentados os dados referentes ao número de matrículas dos alunos/escola, docentes e infraestrutura das escolas. Os dados que serão apresentados baseiam-se no último Censo Escolar, realizado no ano de 2017 pelo MEC/Inep. Dados estes disponibilizados online no Portal QEdu, plataforma que reúne informações a respeito das escolas brasileiras (públicas e privadas), essencialmente ao que se refere o número de Matrículas e Infraestrutura (Fundação Lemann & Merrit, 2019).

A Escola Municipal Prof.ª Regina da Silveira Ramos Vieira, inaugurada em 04 de julho de 2012, está localizada em área urbana, no Loteamento Águas Claras, s/n, São José, CEP: 28950000. O seu código INEP é 33162786. A unidade possui: 10 salas de aulas, 81 funcionários, 472 alunos e funciona em dois turnos (manhã e tarde).

A Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira, inaugurada no ano de 1999, está localizada em área urbana, na Avenida José Bento Ribeiro Dantas, s/n, Manguinhos, CEP: 28950000. O seu código INEP é 33027889. A unidade possui 13 salas, entre espaços de aula e demais dependências, 99 funcionários, 472 alunos (modalidade regular – 1º e 2º turno) dos anos finais do ensino fundamental, pátio coberto e descoberto. Para além dos anos finais do ensino fundamental regular, oferece também a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 201 alunos matriculados.

A Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro, inaugurada em 21 de agosto de 1999, está localizada na Rua Pastor Gentil de Medeiros, Centro, CEP: 28950000, em área urbana. O seu código INEP é 33117918. A unidade possui 16 salas, entre espaços de aulas e demais dependências, 98 funcionários, 534 alunos nos anos finais do ensino fundamental, banheiro com chuveiro, pátio coberto e pátio descoberto e área verde. Esta unidade de ensino funciona somente com a modalidade regular (1º e 2º turnos).

A Escola Municipal Ciléa Maria Barreto está localizada em área urbana, na Estrada da Rasa, s/n, Rasa, CEP: 28950000. O seu código INEP é 33138222. A unidade possui: 13 salas de aulas, 99 funcionários, banheiro com chuveiro, pátio descoberto e 591 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental

A Escola Municipal conhecida como Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral (INEFI) foi inaugurada através do Decreto de autorização nº. 63, em 21 de maio de 2013. Possui o código INEP 33167397. Está localizada em área urbana, na Avenida José Bento Ribeiro Dantas, nº. 276, Rasa, CEP: 28950000. A unidade possui 25 salas, entre espaços de aulas e demais dependências, 103 funcionários, 516 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e área verde. Para além de registros de matrículas no sistema dos anos finais do ensino fundamental regular, também possui a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com 68 alunos matriculados.

3.4 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) E AUTORIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Há de se atentar também que, pelo cumprimento de normas e dos requisitos legais que estipulam que todo estudo científico com seres humanos necessita ser apreciado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou ter um Parecer de Autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tal exigência encontra respaldo na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/2012 (Ministério da Saúde, 2012). Nesta perspectiva, salienta-se que a o projeto de pesquisa por nós desenvolvido - *Entre o sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física Escolar Brasileira* - obteve o Parecer Consubstanciado do

CEP (Anexo 1), com a emissão do Parecer de aprovação pela UERJ – Hospital Universitário Pedro Ernesto/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 14/11/2019. Sendo conferido à pesquisa, o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética-CAAE: 25614219.8.0000.5259 e o Número do Parecer: 3.706.948.

Posteriormente, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conceder o Parecer de aprovação, o pesquisador pôde dar sequência aos estudo, prosseguindo para as demais etapas que seriam realizadas. E, para que isso se torna-se possível, para que o pesquisador pudesse usufruir das prerrogativas legais quando fosse realizar a pesquisa de campo (coleta de dados), é obrigatório que fosse concedido as devidas autorizações dos órgãos públicos responsáveis pela Educação Pública do Município. Em primeiro lugar, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (Anexo 2). Na sequência, as devidas autorizações das cinco (5) escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental (Anexo 3, Anexo 4, Anexo 5, Anexo 6 e Anexo 7), de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, concedidas pelos diretores escolares.

Com a finalidade de entendimento da cronologia de emissão dos documentos pelas Instituições públicas universitárias e municipais, imprescindíveis ao devido cumprimento das normas éticas de pesquisas com os seres humanos, sejam eles o Parecer de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ ou as devidas autorizações da SEMED e das escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ, apresenta-se o quadro 11.

Quadro 11 - Cronologia da emissão do Parecer do CEP e das autorizações dos órgãos públicos municipais

CEP/Autorizações	**Datas**	**Local**				
Comitê de Ética em Pesquisa	14/11/2019	UERJ – Hospital Universitário Pedro Ernesto/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil				
SEMED	19/11/2019	Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios-RJ				
Escolas Públicas	21/11 a 29/11/2019	Escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental				
		E1	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**
		22/112019	21/11/2019	21/11/2019	22/11/2019	29/11/209

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da data da emissão dos respectivos documentos recebidos pelos órgãos públicos. Legenda: CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

Embora façam-se fundamentais os devidos respaldos de documentos oficiais, a ética esteve sempre a frente das ações de pesquisa e científicas, logo todos os participantes assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) (Apêndice II), documento que esclarece os pormenores da investigação. Desta maneira, sendo a ética, pilar de todo o percurso de pesquisa científica investigativa, que considera a realização de estudos com seres humanos, é fundamental, conforme Flick (2009, p. 100) que, "ao abordar o campo e nossos participantes, devemos preparar um formulário que regulamente o consentimento informado, sempre que for possível".

É fundamental a privacidade, o anonimato e a preservação da identidade dos dados compartilhados pelos participantes (diretores, professores e alunos) e das informações, como também o sigilo na investigação, em relação a identificação dos nomes das instituições educacionais onde os participantes atuam. Nesta perspectiva, diferentes códigos de referência serão utilizados para designar as escolas (E1, E2, E3, E4 e E5), os diretores (DG-E1, DG-E2, DG-E3, DG-E4 e DG-E5) e os professores (P-E1, P-E2, P-E3, P-E4 e P-E5). Como aos discentes não foram solicitados dados pessoais, tendo estes somente respondido a um *Roteiro*

de Questionário do aluno (Apêndice III), com perguntas abertas e fechadas, estes não necessitam de códigos de referência.

Em suma, atores educacionais e sociais, personagens e órgãos institucionais conferiram a abrangência almejada do ponto de vista do discente (aprendizagem), do docente (pedagógico) e da gestão escolar (político-administrativo). Para a seleção dos participantes do estudo, a investigação "baseia-se na escolha aleatória dos pesquisados, significando o aleatório que a seleção se faz de forma que cada membro da população tenha a mesma probabilidade de ser escolhido" (Lakatos & Marconi, 1992, p. 108), ou como menciona Creswell (2010, p. 189, grifo do autor), "*seleção aleatória ou amostragem aleatória*".

3.5 PARTICIPANTES

Para a elucidação, compreensão e análise do fenômeno político-educativo que será verificado, torna-se imprescindível a participação e a concepção de atores sociais diretamente envolvidos com a realidade e o contexto sociocultural das escolas do município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). Como também, o relato das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas com o componente curricular Educação Física acerca de políticas públicas educacionais relacionadas à infraestrutura escolar e o status e legitimidade do componente curricular Educação Física

Em estudo por nós realizado no ano de 2016, a nível de Mestrado em Educação, na mesma cidade (Armação dos Búzios-RJ) e escolas que foram objeto de análise naquela ocasião, agora, entretanto, com vias ao aprofundamento do fenômeno das políticas públicas educacionais, pretende-se que o sejam no Doutoramento em Educação, alvo de análises com maior aprofundamento do objeto de estudo investigado (políticas educacionais, infraestrutura escolar e desportiva e o status da disciplina Educação Física escolar). Naquela época, participaram efetivamente da investigação, 407 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, 10 professores de Educação Física que lecionavam na mesma etapa de ensino, 5 diretores (4 diretores gerais e 1 diretor adjunto), o coordenador de Educação Física e um representante da Secretaria Municipal de Educação-SEMED (Ferreira Neto, 2017).

Portanto, neste momento, participaram da presente investigação, 338 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 5 professores de Educação Física e 5 diretores escolares.

Como demonstra Flick (2009, p. 53), "em outros estudos em que se trabalha com instituições, muitas vezes é necessário e demorado encontrar quem poderá concordar com nosso estudo e decidir a permissão de entrada para que se faça o trabalho empírico". Neste sentido, para a definição dos participantes, inicialmente surgem às seguintes intenções empíricas, como menciona Flick (2009, p. 49), "o termo 'amostragem' muitas vezes está associado a escolher os casos 'certos'". Contudo, ressalta o autor que a estrutura final e a seleção dos sujeitos, pode vir a sofrer alterações, pois, a constituição dos participantes é processual,

> Ao se orientar no campo de seu estudo, você desenvolve mais e mais conhecirnento sobre ele e as pessoas nele. Sendo assim, seu procedimento na amostragem e na selecåo de pessoas pode mudar ao longo do caminho, quanto mais você descobre sobre quem pode ter mais conhecimento e quern pode ter um ponto de vista diferente.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Com vista a realizar a caracterização dos atores educacionais adultos participantes na presente investigação (diretores e professores), o quadro 12 - Totalidade das respostas do questionário sociodemográfico para diretores (Apêndice IV). Por outro lado, o quadro 13 -

Totalidade das respostas do questionário sociodemográfico para docentes (Apêndice V) - apresenta a totalidade das variáveis analisadas e as suas respectivas respostas.

Para melhor compreensão e análise dos dados sociodemográficos, estes serão dissecados e traduzidos em quadros, tabelas e gráficos e às suas variáveis serão analisadas em blocos ou separadamente no capítulo quatro (4).

O quadro 12, apresenta a caracterização dos diretores e demonstra a totalidade das respostas evidenciadas no questionário sociodemográfico. Estes atores sociais responderam a uma diversidade de questões, que abordaram temas com assuntos que vão desde a idade à questionamentos sobre a possibilidade de terem atuado em instituições privadas de ensino.

Quadro 12 - Totalidade das respostas do questionário sociodemográfico para diretores., adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008)

Caracterização-Diretores	DG-E1	DG-E2	DG-E3	DG-E4	DG-E5
Idade em anos	41	46	52	53	40
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino
Experiência na direção	3 anos	10 anos (7-DA/3-DG)	3 anos	3 anso	11anos
Tipo de Diretor	Geral	Geral	Geral	Geral	Geral
Formação acadêmica	Especialização	Especialização	Especialização	Licenciado	Especialização
Tempo de atuação na rede pública de ensino.	3 anos	16 anos	14	3 anos	12 anos
Vínculo na administração pública (SEMED)	Contrato	Contrato	Efetivo	Contrato	Contrato
Carga horária/semanal	40 h	40 h	40 h	40 h	40 h
Regime trabalhista	Integral	Integral	Integral	Integral	Integral
Exerce outra função profissional	Não	Não	Sim	Não	Não
Atua em instituições de ensino privadas	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptação de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008).

Conforme, pode-se observar no quadro 12, a participação feminina é expressiva na função diretiva das escolas dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Pois, dos cinco (5) diretores participantes, quatro (4) são do sexo feminino (80%) e apenas um (1) do sexo masculino (20%), o Diretor-E3. A média de idade dos diretores é de 46,4 anos e todos são Diretores Gerais (DG). A média de experiência no cargo de direção é de 6 anos. Em relação ao vínculo trabalhista na administração pública municipal (SEMED), quatro (4) diretores – 80% são contratados, portanto, possuem vínculo temporário. Apenas um (1) diretor é efetivo no cargo, o DG-E3. Em relação a formação acadêmica quatro (4) diretores (80%) possuem Especialização, enquanto apenas um (1) diretor possui apenas Licenciatura. Quando questionados a respeito se exerciam alguma outra função profissional, apenas o DG-E3 (20%) respondeu, sim, que possui dupla jornada profissional, pois também atua paralelamente como professor da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro-RJ. Nenhum dos cinco (5) diretores (100%) atuam em escolas privadas. Portanto, a única realidade de contexto de ensino que vivenciam são àquelas relacionadas as escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

Na sequência, a caracterização dos cinco (5) docentes de Educação Física está descrita no quadro 13. A totalidade das respostas do questionário sociodemográfico dos docentes está

distribuída de forma organizada, trazendo à tona questões básicas que vão desde à idade até dúvidas acerca de possível atuação nas escolas privadas.

Quadro 13 - Totalidade das respostas do questionário sociodemográfico para docentes, adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008)

Caracterização docente	P-E1	P-E2	P-E3	P-E4	P-E5
Idade em anos	36	38	36	41	47
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Experiência docente	6 anos	9 anos	13 anos	13 anos	27 anos
Formação acadêmica	Licenciado	Licenciado	Especialização	Especialização	Especialização
Tempo na rede pública de ensino.	6 anos	6 anos	12 anos	6 anos	14 anos
Vínculo na administração pública (SEMED)	Efetivo	Efetivo	Contratado	Efetivo	Efetivo
Escolas em que leciona	1	1	3	1	2
Escolas públicas onde atuam	1	2	2	3	2
Escolas privadas onde atuam	0	0	2	0	0

Fonte: Adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados apresentados no quadro 13, a média de idade dos cinco (5) professores Educação Física é de 39,6 anos. Todos os professores (100%) são do sexo masculino. A média de idade como docentes é de 13,6 anos. Respectivamente, em relação a formação acadêmica, dois (2) os professores (40%), o P-E1 e o P-E2 possuem Licenciatura. Por outro lado, três (3) professores (60%), os P-E3, P-E4 e P-E5 possuem Especialização. A média de tempo de atuação como professores na rede pública de ensino de Armação dos Búzios-RJ foi de 8,8 anos, o que demonstra uma boa representatividade acerca do contexto de ensino na rede púbçlica municipal de ensino.

Segundo o referencial teórico de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional de professores de ensino secundário, conclui-se que os professores participantes da presente investigação encontram-se na *fase de diversificação*, levando-se em consideração que a média de anos de carreira foi de 13,6 anos. Esta fase também é caracacterizada por *activismo e questionamentos*. Pois ao seguir respostas e evidências científicas compreende-se que todos os caminhos da carreira docente conduzem de alguma forma a situações de vivências na fase de experimentação e de diversificação (Huberman, 1995).

Posto que ao observar o modelo esquemático e fragmentário do referencial teórico de Huberman (1995), a respeito do ciclo profissional dos professores, percebe-se que a fase de diversificação e experimentação *(7-25anos de carreira)* está localizada no ponto que corresponde a metade da carreira. Uma vez que os professores já tendo vivenciado o que é a carreira docente e, "na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque as aberrações do sistema". (Huberman, 1995, p. 41).

Percebe-se um conjunto de principais características dos professores que encontram-se na fase de diversificação de carreira, como a motivação, o dinamismo e o empenho nas equipes pedagógicas ou nas comissões escolares que pleiteam ações eficazes das políticas públicas educacionais (Huberman, 1995). Não obstante, esta linha de características docentes percebidas na fase de diversificação, "após uma primeira vivencia das actividades de sala de aula, e da profissao em geral, o professor parte em busca de novos desafios" (Huberman, 1995, p. 42). E, segundo o autor, este mergulho no desconhecido por descobertas e novas aventuras

profissionais está diretamente relacionada "implicitamente, a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina" (Huberman, 1995, p. 42).

Analisando individualmente o tempo de experiência docente (anos de carreira) e tendo a intenção de caracterizá-los a partir do referencial teórico de Huberman (1995) do ciclo de vida profissional de professores de ensino secundário, é possível afirmar que os cinco (5) professores de Educação Física encontram-se em diferentes fases da carreira profissional docente.

A começar pelo P-E1, que com 6 anos de carreira está na fase de estabilização (consolidação de um repertório pedagógico). Uma das principais características desta fase é "a pertença a um grupo profissional e a independência". Muitos professores falam de "'libertação' ou de 'emancipação'" (Huberman, 1995, p. 40).

A seguir, três (3) professores foram classificados pela fase diversificação ("'activismo'" e questionamento), o P-E2, com nove (9) anos de carreira, e os professores P-E3 e P-E4, ambos com 13 anos de carreira. Como já falado anterirmente, os professores que se encontram na fase de diversificação, apresentam como principais características a motivação, o dinamismo e o empenho nas tarefas pedagógicas e nas reformas educacionais que apresentem a população ações eficazes de políticas educacionais (Huberman, 1995).

E, por fim, o P-E5, com 47 anos de idade encontra-se na fase de serenidade e distanciamento afetivo (conservantismo). Um dos principais sintomas desta etapa com professsores de idade entre os 45-55 anos, é o fato de haver queixas no sentido de ausência de "'activismo'" nas lutas impostas pelo sistema educional. Contudo, esta fase é marcada fortemente por um sentimento evocado pelos professores de "'grande serenidade'" em situação de aula". Pois, decerto "As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possivel conseguir ate ao momento" (Huberman, 1995, p. 44).

Em relação ao vínculo com a administração pública municipal (SEMED), quatro (4) professores (80%) possuem estabilidade na função, são efetivos. Apenas um (1) professor possui contrato. Quando indagados a respeito da quantidade de escolas em que lecionam, três (3) professores (60%) responderam lecionar em apenas uma (1) escola, respectivamente os professores P-E1, o P-E2 e o P-E4. Não obstante, dois (2) professores (40%) trabalham em mais de uma escola, o P-E3 disse que leciona em mais de três (3) escolas, enquanto o P-E5 disse atuar em duas (2) escolas. Hipoteticamente, sugere-se que quanto menor o número de escolas onde o docente leciona, desenvolve-se uma maior e melhor relação da identidade profissional com o contexto de ensino ou com o sentimento de pertencimento com a comunidade escolar. O item referente à quantidade de escolas públicas onde os docentes lecionam, obteve uma média de duas (2) escolas públicas por docente. Quando os professores foram inquiridos se trabalhavam em escolas privadas, percebeu-se que a maioria, quatro (4) professores (80%), não trabalham em escolas privadas, respectivamente os professores P-E1, o P-E2, o P-E4 e P-E5. Somente o P-E3, respondeu trabalhar em duas (2) instituições privadas de ensino.

3.5.1 Características sociodemográficas - escolas, diretores, professores e alunos

Particularmente, esta seção e as demais apresentarão algumas características sociodemográficas do lócus da investigação (as escolas públicas municipais) e dos atores educacionais participantes (diretores, professores e alunos). O objetivo central é conhecer os aspectos profissionais e trabalhistas e a formação acadêmica dos diretores e professores. Como

também, melhor conhecer a formação do grupo familiar dos alunos, o nível de estudos dos seus pais, os bens materiais que possuem em suas casas, o tipo de residência (própria ou alugada), se os pais dos alunos trabalham ou não e, pormenores que serão esclarecidos nos subcapítulos adiante.

Os resultados aqui apresentados têm como origem os distintos questionários sociodemográficos aplicados aos diretores (Apêndice I e Apêndice IV), professores (Apêndice V) e alunos (Apêndice VI).

Posteriormente, a esta etapa introdutória acerca dos resultados sociodemográficos dos participantes, a presente investigação apresentará os resultados da análise dos dados oriundos das dez (10) entrevistas semiestruturadas realizadas (diretores e professores) e do roteiro de questionário aplicado aos 338 alunos participantes. Acerca da pesquisa qualitativa realizada com os participantes adultos, a técnica utilizada como instrumento metodológico para a apreciação das entrevistas será a análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Quanto aos resultados da pesquisa quantitativa realizada com os alunos, estes serão analisados através da técnica de análise estatística descritiva (correlação de variáveis) e pela análise inferencial (comparação das respostas dos dois grupo de alunos, os que referem que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas nas escolas e os que referem que não). Além do mais, a presente investigação utilizou a técnica do teste do qui-quadrado e o grau de significância das variáveis analisadas. Como também serão utilizadas medidas estatísticas como a percentagem, média, frequência (absoluta e relativa) para analisar o roteiro de questionário aplicado aos alunos.

3.5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Em relação aos dados sociodemográficos das cinco (5) escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, coube aos diretores escolares das respectivas unidades de ensino responderem às questões inquiridas.

Estes dados foram extraídos na mesma data das entrevistas aos diretores escolares. A recolha dos dados foi realizada previamente antes das entrevistas, entre os dias 21/11/2019 e 29/11/2019 a partir do *Questionário Sociodemográfico Escolar* (Apêndice I) aplicado aos cinco diretores escolares conforme pode ser observado na tabela 1.

Os dados apresentam o quantitativo de alunos por escola, turno escolar (manhã/tarde), número de alunos no 9º ano de escolaridade e quantidade de turmas nesta etapa de ensino.

Tabela 1–Respostas dos Diretores Escolares acerca do questionário sociodemográfico escolar

Dados Quantitativos	Total de Alunos	Manhã	Tarde	9º ano	Turmas
Escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental					
E1	472	249	223	81	03
E2	472	236	236	120	04
E3	534	289	245	88	04
E4	581	281	300	110	04
E5	516	260	256	82	03
Total de Matrículas/escola	**2.575**	**1.315**	**1.260**	**481**	**18**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados empíricos extraídos da aplicação do questionário sociodemográfico escolar aplicado aos cinco diretores das escolas investigadas da rede pública de ensino de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

A análise dos dados da tabela 1 demonstram claramente que as cinco escolas públicas municipais participantes possuem um universo de 2.575 alunos matriculados, considerando o somatório de alunos dos turnos da manhã e tarde. Também se observa que há equidade na redistribuição dos alunos entre os turnos escolares, pois o turno da manhã concentra 51,07% dos alunos (1.315), ante 48,93% alunos (1.260) matriculados no turno da tarde.

Do universo de 2.575 alunos (100%) matriculados nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), 481 alunos (18,67%) estavam matriculados e distribuídos por 18 turmas do 9º ano de escolaridade. Ao fazer uma análise comparativa do universo de alunos matriculados no 9º ano de escolaridade (481) no ano letivo de 2019, com o total de alunos deste mesmo nível de escolaridade participantes na presente investigação (338), chega-se a um percentual de 70,27% de participação e representatividade. Depreende-se que este percentual (70,27%) pode ser considerado representativo do universo de alunos do 9º ano de escolaridade participantes, haja vista o período em que foi realizada a recolha dos dados, praticamente ao final do ano letivo de 2019, entre os dias 21 e 29 de novembro.

Um outro aspecto de extrema relevância educacional que merece aprofundamento, referem-se as escolas que concentram as maiores e menores populações de alunos. Bem como, as escolas com maiores e menores indicadores relacionados somente ao quantitativo de alunos matriculados em turmas do 9º de escolaridade (considerando apenas os turnos da manhã e da tarde).

Nesta perspectiva, observa-se que a E4, a E3 e a E5, respectivamente, com 581, 534 e 516 alunos são as escolas com as maiores concentrações de estudantes matriculados. Todavia, as escolas E1 e a E2, ambas com 472 alunos, são as que possuem os menores números de alunos matriculados.

Por outro lado, quando observamos as escolas com os maiores e menores indicadores acerca do número de alunos matriculados somente em turmas do 9º ano de escolaridade, os resultados são diferentes. Pois, a E2 com 120 alunos matriculados no 9º de escolaridade possui os maiores indicadores, seguida pela E4, com 110 alunos. As escolas com os menores números acerca da quantidade de alunos matriculados no 9º ano de escolaridade foram as escolas E1, E5 e E3, respectivamente, com 81 alunos, 82 alunos e 88 alunos matriculados.

3.5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O cargo de direção escolar exerce função de vital relevância nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Com o intuito de melhor conhecer quem são de fato os 5 (cinco) diretores escolares, os dados que serão analisados contemplam questões que vão desde à faixa etária à inquirições sobre a atuação paralela em escolas privadas.

O Quadro 14 apresenta os resultados do *Questionário sociodemográfico para diretores* (Apêndice IV) com dados sobre a faixa etária e sexo.

Quadro 14 - Respostas do questionário sociodemográfico para diretores – idade e sexo.

Caracterização-Diretores	**DG-E1**	**DG-E2**	**DG-E3**	**DG-E4**	**DG-E5**	**Média de idade**	**Total**	
Idade em anos	41	46	52	53	40	46,4 anos	N	%
Sexo Feminino	Feminino	Feminino	-	Feminino	Feminino	-	4	80%
Sexo Masculino	-	-	Masculino	-	-	-	1	20%
Total							5	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015); Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

A média de idade dos diretotes escolares é de 46,4 anos. Os diretores DG-E4 e DG-E3, respectivamente com 53 e 52 anos são os que possuem as maiores idades. Foi percebida uma expressiva participação feminina na função diretiva. Pois, dos cinco (5) diretores participantes, quatro (4) são do sexo feminino (80%) e apenas um (1) do sexo masculino (20%), o Diretor-E3.

O quadro 15 expõe os dados referentes ao tipo de direção escolar (geral) e o tempo de experiência na função diretiva.

Quadro 15 - Informações sociodemográfico dos diretores escolares – tipo de direção e tempo de experiência.

Escolas	E1	E2	E3	E4	E5	Total		Média
						N	%	
Tipo de diretor	Geral	Geral	Geral	Geral	Geral	5	100%	
Tempo de experiência na direção	3 anos	10 anos (7-DA/3-DG)	3 anos	3 anos	11 anos	30		6 anos

Fonte: Adaptado de Vargas (2015); Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

As evidências a partir da análise dos dados do quadro 15, demonstram que todos os cinco (5) diretores (100%) execem o cargo de Direção Geral (DG) em suas unidades escolares. Portanto, na presente investigação não houve a participação de Diretores Adjuntos (DA). Em relação ao tempo de experiência na função diretiva, a média encontrada foi de 6 anos. Os DG-E5 e o DG-E2, respectivamente com 11 e 10 anos de acúmulo de experiência na função diretiva foram os que apresentaram os maiores indicadores na análise desta categoria.

Os dados a seguir apresentados no quadro 16 analisam a situação dos diretores escolares acerca do tempo e tipo de vínculo com a administração pública municipal, especificamente com a SEMED.

Quadro 16 - Informações sociodemográficas dos diretores escolares – tempo e vínculo com a SEMED

Escolas	DG-E1	DG-E2	DG-E3	DG-E4	DG-E5	Total	Média	Total	
Tempo na SEMED.	3 anos	16 anos	14 anos	3 anos	12 anos	48	9,6 anos	N	%
Vínculo - contrato	Contrato	Contrato	-	Contrato	Contrato	-	-	4	80%
Vínculo - efetivo	-	-	Efetivo	-	-	-	-	1	20%
	Total							5	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

Depreende-se a partir da análise do quadro 16, que o tempo médio de vínculo dos cinco diretores com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Armação dos Búzios-RJ é de 9,6 anos. O DG-E2 e o DG-E3 são os que possuem os maiores tempos de vínculo com a SEMED, respectivamente, 16 e 14 anos cada um. Em relação ao vínculo trabalhista dos diretores escolares com a administração pública municipal (SEMED), 80% (4) dos diretores são contratados, portanto, possuem vínculos temporários. Apenas um (1) diretor (20%) é efetivo no cargo, o DG-E3, sendo considerado o que está há mais tempo no município, especificamente, vinculado à SEMED.

Quando questionados a respeito se exerciam alguma outra função profissional, apenas o DG-E3 (20%) respondeu, sim, que possui dupla jornada profissional, visto que também atua paralelamente como professor da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro-RJ. Nenhum dos cinco (5) diretores (100%) atuam em escolas privadas. Logo, a única realidade de contexto de ensino que vivenciam são àquelas relacionadas as escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

O quadro 17 apresenta a formação acadêmica destes importantes atores sociais, os diretores escolares. Os resultados apontam para dois tipos de formação: a especialização (pós-graduação do tipo lato sensu) e a licenciatura.

Quadro 17 - Informações sociodemográfico dos diretores escolares – formação acadêmica

Escolas	DG-E1	DG-E2	DG-E3	DG-E4	DG-E5	Total	
						N	%
Formação acadêmica - Especialização	1	1	1	-	1	4	80%
Formação acadêmica - Licenciatura	-	-	-	1	-	1	20%
Total						5	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

Conclui-se analisando os dados da quadro 17, que em relação a formação acadêmica quatro diretores (80%) possuem especialização (pós-graduação lato-sensu). Respectivamente, a DG-E1, a DG-E2, o DG-E3 e a DG-E5. Entretanto, a DG-E4 (20%) respondeu que só possui a licenciatura como formação acadêmica.

O quadro 18 expõe de forma reflexiva e sugestiva evidências dos resultados encontrados a respeito das peculiaridades profissionais e possíveis privações vivenciadas pelos diretores escolares decorrentes das características do cargo que exercem.

Quadro 18 - Informações sociodemográfico dos diretores escolares – peculiaridades profissionais e privações

Escolas	DG-E1	DG-E2	DG-E3	DG-E4	DG-E5	Total	
						N	%
Carga horária/semanal	40 h	40 h	40 h	40 h	40 h	5	100.0%
Regime trabalhista - integral	Integral	Integral	-	Integral	Integral	4	80.0%
Regime trabalhista - parcial	-	-	Parcial	-	-	1	20.0%
Exerce outra função profissional - Sim	-	-	Sim	-	-	1	20.0%
Exerce outra função profissional - Não	Não	Não	-	Não	Não	4	80.0%
Atua em escolas privadas	Não	Não	Não	Não	Não	5	100.0%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

A análise dos dados do quadro 18 são elucidativos e didáticas ao que tange ao aspecto da alta exigência dos atores sociais que exercem a função diretiva. Das quatro (4) variáveis analisadas, em duas (2) delas, os cinco (100%) diretores responderam possuir a carga horária semanal trabalhada de 40horas e não atuarem em escolas privadas.

Ainda que todos os diretores tenham respondido possuir a mesma carga horária de trabalho semanal, identificou-se que 80% (4) dos diretores (o DG-E1, DG-E3, DG-E4 e o DG-E5) desempenham suas funções dentro do regime trabalhista integral. E, tão somente o DG-E3 possui o regime trabalhista parcial (20%). Ou seja, pode-se dizer que o regime integral em 80% dos casos, parece inviabilizar o exercício de uma outra função profissional, seja ela qual for. Visto que observando as outras duas (2) categorias, 80% (4) dos diretores responderam não exercerem outra função profissional e 100% (5) não atuam em escolas privadas. Neste ínterim, não houve relatos de necessidade de complementação de renda a partir do exercício de uma outra função profissional. Esta necessidade de dupla jornada profissional só foi identificada na figura do DG-E3, que respondeu exercer a função de professor na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Portanto, ainda que o cargo de direção escolar seja repleto de peculiaridades profissionais relacionadas as dificuldades inerentes à profissão, três teses reflexivamente podem ajudar a reforçar a elevada percentagem de 80% dos diretores (4) que revelam não possuírem uma outra função profissional. Sendo que, as duas primeiras tese são mais consistentes e robustas considerando o tamanho da desigualdade social no Brasil.

A primeira tese seria uma possível valorização profissional (benefícios e gratificações incorporados aos seus vencimentos) destes atores educacionais dentro dos quadros da administração pública municipal na Secretaria Municipal de Educação.

A segunda tese para sustentar esta situação, talvez seja uma confortável e segura condição socioeconômica dos diretores escolares.

E, por último, a terceira tese, que seria a prevalência do desejo pessoal dos diretores pelo não acúmulo de funções e duplas jornadas trabalhistas, simplesmente, por conhecerem as características deste cargo e da educação pública brasileira. Uma área que concentra uma grande quantidade de profissionais com problemas de saúde mental, com stress, ansiedade e depressão. Muitas destas doenças desenvolvidas e causadas pela desvalorização destes profissionais e pelo sucateamento da educação pública. Porquanto, sendo estes profissionais conhecedores da precariedade da educação pública e guardando as devidas limitações causadas pelas suas remunerações trabalhistas, optam por uma redução da jornada profissional como tentativa de manutenção de uma qualidade de vida com as suas famílias.

Logo, o labor como diretor escolar partindo das evidências científicas aqui encontradas, demonstram que as peculiaridades profissionais (carga horária semanal e regime trabalhista) impõe algumas privações (a exclusividade) relacionadas à complexidade do cargo ou a possível valorização profissional exercida perante as autoridades e responsáveis pela educação pública municipal.

3.5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Em relação aos cinco (5) professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental que vieram a participar da presente investigação, estes especificamente lecionam no Ensino Regular de 1º e 2º turnos escolares, respectivamente, manhã e tarde. Os professores são de fato os atores educacionais incumbidos pela prática pedagógica do componente curricular Educação Física.

Inicialmente, os dados que serão analisados dos cinco (5) professores de Educação Física tem como objetivo verificar a faixa etária, a média de idade e o sexo conforme explicitado no quadro 19.

Quadro 19 - Respostas do questionário sociodemográfico para docentes – idade e sexo

Caracterização dos Professores	P-E1	P-E2	P-E3	P-E4	P-E5	Média de idade	Total
Idade em anos	36	38	36	41	47	39,6 anos	N %
Sexo Masculino	1	1	1	1	1	-	5 100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015); Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

A média de idade dos cinco (5) professores Educação Física é de 39,6 anos. As maiores idades constatadas foram dos professores P-E5 e P-E4, respectivamente, com 47 e 41 anos. Todos os cinco (5) docentes (100%) são do sexo masculino. Diferentemente do que foi observado no cargo de direção escolar, onde 80% (4) dos participantes foram do sexo feminino.

A seguir, o quadro 20 mostra o tempo de experiência que os docentes possuem desde o período das suas respectivas formações acadêmicas. Como também, foi-lhes perguntado sobre o tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

Quadro 20 - Informações sociodemográficas dos docentes - tempo de experiência docente e tempo na SEMED

Escolas	P-E1	P-E2	P-E3	P-E4	P-E5	Total	Média
Tempo de experiência docente	6 anos	9 anos	13 anos	13 anos	27 anos	68	13,6 anos
Tempo na SEMED	6 anos	6 anos	12 anos	6 anos	14 anos	44	8,8 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a análise dos dados do quadro 20, a média de idade docente é de 13,6 anos. A média de tempo de atuação como docentes da SEMED foi de 8,8 anos, o que demonstra uma boa representatividade acerca do contexto de ensino da rede pública municipal de ensino.

Alguns professores se destacaram em relação ao maior tempo de docência, é o caso do professores P-E5, com 27 anos de atuação no magistério e dos professores P-E3 e P-E4, ambos com 13 anos de experiência docente. No tocante ao tempo de atuação na SEMED, o professor com o maior tempo de atuação na rede pública municipal de ensino foi o professor P-E5, com 14 anos. Adiante, o professor P-E3, com 12 anos de atuação. Os demais professores, o P-E1, P-E2 e P-E4, ambos possuem 6 anos de atuação.

O quadro 21, evidencia os resultados da formação acadêmica dos cinco (5) professores de Educação Física participantes da presente investigação atuantes nas cinco (5) diferentes unidades públicas de ensino dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

Quadro 21 - Informações sociodemográficas dos docentes – formação acadêmica

Escolas	P-E1	P-E2	P-E3	P-E4	P-E5	Total	
						N	%
Formação acadêmica - Especialização	0	0	1	1	1	3	60%
Formação acadêmica - Licenciatura	1	1	0	0	0	2	40%
Total						5	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

A partir dos resultados encontrados no quadro 21 é possível afirmar consistetentemente, que 60% (3) da formação acadêmica docente em Educação Física está estuturada na especialização (pós-graduação lato sensu). Notadamente, os professores P-E3, P-E4 e P-E5. Por outro lado, 40% (2) da formação acadêmica dos professores participantes fundamenta-se tão somente na licenciatura, respectivamente, os professores P-E1 e P-E2.

Posteriormente, o quadro 22 declara as características do enquadramento funcional dos professores de Educação Física (contratado ou efetivo) junto à administração pública municipal responsável pela educação, notadamente a SEMED. Nesta perspectiva, também buscou-se saber dos professores a quantidade de escolas públicas da rede de ensino muncipal de Armação dos Búzios-RJ onde os mesmos exercem a docência.

Quadro 22 – Informações sociodemográficas dos docentes – vínculo com a SEMED e quantidade de escolas onde lecionam.

Escolas	P-E1	P-E2	P-E3	P-E4	P-E5	Total	Média	Total	
								N	%
Vínculo - contrato	-	-	Contrato	-	-	-	-	1	20%
Vínculo - efetivo	Efetivo	Efetivo	-	Efetivo	Efetivo	-	-	4	80%
Escolas onde lecionam	1	1	3	1	2	8	1,6	-	
	Total							5	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015); Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

Em relação ao vínculo com a administração pública municipal (SEMED), os dados do quadro 22 revelam que quatro (4) professores (80%) possuem estabilidade na função, são efetivos. Portanto, dentro do regime estatutário, consideram-se efetivos os professores P-E1, o P-E2, o P-E4 e o P-E5. Embora esta situação seja notoriamente antagônica à encontrada com os diretores, onde apenas um (1) deles era efetivo (20%). Na perspectiva atual foi percebido que somente um (1) professor, o P-E3 (20%) possuía o vínculo de contrato.

Quando indagados a respeito da quantidade de escolas em que lecionam foi identicado uma relação média de 1,6 escolas/docente. Dos cinco (5) participantes, três (3) professores (60%) responderam lecionar em apenas uma (1) escola, respectivamente, os professores P-E1, o P-E2 e o P-E4. Não obstante, dois (2) professores (40%) trabalham em mais de uma escola, o P-E3 disse lecionar em três (3) ou mais escolas, enquanto o P-E5 disse atuar em duas (2) escolas. Deduz-se dos resultados encontrados que hipoteticamente quanto menor o número de escolas onde o docente lecionar, desenvolver-se-á uma maior e melhor relação da identidade profissional com o contexto de ensino e com o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Os apontamentos do quadro 23 explicitam os resultados e as respostas dos cinco (5) professores de Educação Física referentes a quantidade de escolas públicas e escolas privadas que os mesmos afirmaram trabalhar.

Quadro 23 - Informações sociodemográficas dos docentes – escolas públicas e escolas privadas onde lecionam.

Escolas	P-E1	P-E2	P-E3	P-E4	P-E5	Total	Média	% Total docente	
								N	%
Escolas públicas onde atuam	1	2	2	3	2	10	2	5	100.0%
Escolas privadas onde atuam	0	0	2	0	0	2	0,4	1	20%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015), Pimentel (2014) e Pereira (2008). Elaborado pelo autor.

Ainda que reflexões possam ser realizadas a partir da análise do quadro 23, quando se pretende verificar e discutir os resultados da atuação docente na rede pública ou privada de ensino, percebe-se um abismo entre a participação dos professores nas diferentes redes de ensino. Enquanto 100% (5) dos docentes responderam atuar na rede pública de ensino, apenas 20% (1) deles atuam na rede privada, nomeadamente, o P-E3. A menção à escola pública obteve um total de 10 citações dos professores, este resultado representa uma média de que ao menos cada professor atue em pelo menos duas (2) escolas públicas.

Contudo, houve menção a um total de apenas duas citações para escolas privadas e, esta foi realizada por apenas um docente, o P-E3. Este baixo resultado em favor das escolas privadas, confere a esta categoria uma média de que ao menos cada professor atue em pelo menos 0,4 escolas.

Percebeu-se que uma maioria de 80% (4) dos professores (4) não trabalham em escolas privadas, respectivamente, os professores P-E1, P-E2, P-E4 e P-E5. Somente o P-E3, respondeu trabalhar em duas (2) instituições privadas de ensino.

Este anatagônico resultado tende a comprovar o abismo mencionado anteriormente da predominância e predileção dos professores pela escola pública, em detrimento da rede privada de ensino como principal ambiente de trabalho.

3.5.5 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Na presente investigação, o corpo discente fez-se representar com a participação de 338 alunos distribuídos por onze turmas do 9º ano de escolaridade de cinco (5) escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

A caracterização discente foi realizada a partir do questionário de *Questionário de Dados Sociodemográficos do aluno* (Apêndice VI). Este levantamento de dados sociodemográficos antecedeu o Roteiro de Questionário dos Alunos. Ainda que pormenores tenham sido percebidos quanto ao preenchimento do instrumento de recolha de dados, não houve a necessidade de exclusão de nenhum dos discente por falhas no processamento do *Roteiro de Questionário do Aluno* (Apêndice III).

Logo, a amostra final de 338 alunos se manteve inalterada. Uma vez que existe a necessidade de melhor conhecer a maior incidência do sexo (masculino e feminino) e faixa etária dos alunos participantes da investigação, fez emergir o quadro 24 referente aos dados sociodemográficos do aluno – sexo e idade. Este documento de caráter anônimo busca fazer inquirições e apresentar distintas informações a respeito da vida dos alunos, que vão desde a quantidade de membros familiares, até mesmo, a forma de deslocamento que eles utilizam para ir à escola.

Quadro 24 - Dados sociodemográficos dos alunos – sexo e faixa etária, adaptado de Pereira (2008).

Escolas	E1			E2			E3			E4			E5			Total		
Sexo Idade	F.	M.	T.	F.	M.	T	F.	M.	T	F.	M.	T	F.	M.	T	F.	M.	T
14	10	6	16	10	6	16	8	4	12	9	5	14	11	4	15	48	25	73
15	16	16	32	25	11	36	19	11	30	15	17	32	8	4	12	83	59	142
16	5	4	9	10	11	21	13	4	17	6	3	9	4	5	9	38	27	65
17	3	2	5	4	5	9	7	6	13	5	2	7	1	4	5	20	19	39
≥18	0	0	0	1	3	4	0	0	0	2	1	3	0	0	0	3	4	7
NR	1	1	2	0	3	3	1	1	2	1	2	3	0	2	2	3	9	12
Total	35	29	64	50	39	89	48	26	74	38	30	68	24	19	43	195	143	338

Fonte: Adaptado de Pereira (2008). Elaborado pelo autor. Legenda: QSD-Questionário Sociodemográfico; E1 a E5 – Escolas; F – Feminino; M – Masculino; T – Total; NR – Não Respondeu.

Notadamente, o quadro 24 expõe a distribuição da amostra dos 338 alunos (100%) referente as cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). Os resultados evidenciam uma maior prevalência do sexo feminino, com 57,7% (195) do total de alunos. A participação masculina corresponde a 42,3% (143). A faixa etária dos alunos varia entre 14 e os 20 anos. A média de idade entre os alunos é de 17 anos (14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 anos). Sendo que, entre as alunas este indicador cai para 16,5 anos (14, 15, 16, 17, 18 e 19 anos) e entre os alunos permanece em 17 anos.

A faixa etária de 15 anos de idade foi a de maior incidência entre os alunos, representando 42,0% (142) do total, com uma prevalência no sexo feminino de 24,6% (83), contra 17% (59) nos estudantes do sexo masculino.

A E2 foi a escola com a maior representatividade nos diferentes quesitos analisados: na participação total de alunos obteve 26% (89), no sexo feminino atingiu 25% (50) e no sexo masculino alcançou 27% do total (39). Por outro lado, os menores indicadores considerando os mesmos aspectos analisados anteriormente, ficaram com a E-5. Possivelmente, a justificativa para o baixo número de alunos participantes na E5 - 12% (43) do total, deve-se ao fato de ter sido a última a ter os dados recolhidos (29/11/2019), no final do calendário do ano letivo de 2019. Por isso, muitos alunos neste período já não frequentam mais a escola, por saberem que já estão aprovados, não necessitando se submeter às avaliações finais. Assim, observando a E-5, apenas 12,3% (24) e 13,28% (19) do total de alunos, respectivamente, sexo feminino e sexo masculino participaram.

Sequencialmente, o quadro 25, revela a composição familiar dos 338 alunos (as) participantes na presente investigação. De modo que foi percebida a heterogeneidade dos membros residentes nos lares, conforme os resultados do questionário referente aos *dados sociodemográficos do aluno – família* sinalizaram.

Quadro 25 - Dados sociodemográficos dos alunos – família, adaptado de Vargas (2015).

Família	E1	E2	E3	E4	E5	Total
Pai, mãe e Irmãos	26	32	19	27	21	125
Mãe e Irmãos	19	21	13	16	9	78
Pai e Mãe	5	12	11	7	3	38
≤ 2 membros (diferentes)	5	16	19	13	5	58
≥ 3 membros (diferentes)	9	8	12	5	4	38
NR	0	0	0	0	1	1
Total	64	89	74	68	43	338

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.
Nota: O item ≤ 2 membros (diferentes) ou ≥ 3 membros(diferentes) representam uma composição familiar diferente da estrutura dos itens anteriores, considerando os distintos membros familiares.
Legenda: QSD-Questionários Sociodemográfico; NR – Não Respondeu.

Depreende-se da análise do quadro 25, que a maior parte dos alunos das escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental, 37% (125) residem com o pai, mãe e os irmãos. Em segundo plano, se observa que 23% (78) das famílias são constituídas pela mãe e irmãos, tendo a constatação pública de que figura materna representa a principal provedora do lar. E, em um terceiro aspecto analítico da composição familiar, 17% (58) dos alunos responderam residir com até dois (2) membros da família.

Ao que pese a tradicional distribuição familiar na sociedade, onde 71% (241) dos alunos a estabelecem no tripé pai, mãe e irmãos; mãe e irmãos; ou pai e mãe, foi identificado que 17% (58) e 11% (38) dos alunos, respectivamente, residem no mesmo lar com duas ou menos pessoas (avó ou mãe, pai e irmãos) ou o compartilham com três ou mais indivíduos a mesma residência. Foram identificadas situações em contextos domiciliares de extrema heterogeneidade no tocante a diversidade dos membros familiares que residiam no mesmo lar. Alguns alunos apontaram que vivem em residências com cinco e seis familiares diferentes, entre pai, mãe, irmãos, avós, tios e primos, vivenciando situações de maior complexidade e vulnerabilidade social com grandes concentrações de pessoas no mesmo lar.

O quadro 26 mostra a situação dos alunos a respeito do motivo de alguns pais não viverem na mesma residência que a família. Pois, ao observar detalhadamente a composição familiar, percebe-se que segunda categoria familiar com mais menções pelos alunos foi a de *mãe e*

irmãos (78 alunos=23%), o que configura que há uma ruptura na estrutura familiar. Portanto, com a necessidade de compreender o fenômeno do *motivo da ausência dos pais* em suas famílias, o quadro 25, busca apresentar dados que justifiquem tal realidade sociofamiliar.

Quadro 26 - Dados sociodemográficos dos alunos – o motivo da ausência dos pais, adaptado de Vargas (2015)

Motivo da ausência dos pais	E1	E2	E3	E4	E5	Total
Vivem em outro país	1	1	1	0	1	4
Vivem em outra cidade	2	9	8	7	5	31
Faleceu	2	5	4	4	1	16
Divorciado	21	29	26	22	9	107
Desconheço	3	6	8	2	2	21
Total	29	50	47	35	18	179

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.

Os dados do quadro 26 apresentam indicadores consistentes de que pelo menos 53% (179) dos alunos na presente investigação vivenciam contextos sociofamiliares que denotam ruptura na estrutura familiar. O item mais emblemático e com maior representatividade de casos foi o *divórcio*, com 32% (107) dos alunos relatando tal situação. Em muitas casos de divórcio sinalizados pelos alunos foi percebida a ausência da figura paterna no lar e, em determinadas situações 23% (78) dos alunos relataram viver com a mãe e os irmãos. O segundo item apontado como justificativa para um dos pais não viver com os alunos foi *viver em outra cidade*, onde 9% (31) dos alunos sinalizaram tal realidade familiar.

Os alunos foram inquiridos a respeito de suas classes sociais. Para descobrir tais informações, uma série de questionamentos se fizeram necessários, como o nível de estudo dos pais, se eles trabalham, o tipo de casa que possuem (própria ou alugada), as características de suas casas em relação ao número de cômodos e espaços existentes (banheiros, quartos e andares), bens que possuem (automóveis e eletrodomésticos) e como fazem para realizar o deslocamento para a escola.

A análise de todos os itens mencionados constitui o arcabouço que será utilizado como tentativa para estabelecer a classe social dos alunos. Desta maneira, inicialmente a tabela 2 busca descobrir dos alunos o nível de estudos dos seus e das suas mães.

Tabela 2 - Dados sociodemográficos dos alunos (nível de estudo dos pais e das mães – a percepção discente)

Escolas		E1		E2		E3		E4		E5		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nível de estudo das mães	Sem estudo	4	6.3%	1	1.1%	4	5.4%	3	4.4%	1	2.3%	13	3.8%
	Primária	27	42.1%	15	16.9%	18	24.3%	20	29.4%	19	44.2%	99	29.3%
	Secundária	25	39.1%	45	50.6%	34	46.0%	33	48.6%	15	34.9%	152	45.0%
	Superior	3	4.7%	18	20.2%	12	16.2%	10	14.7%	5	11.6%	48	14.2%
	NR	5	7.8%	10	11.2%	6	8.1%	2	2.9%	3	7.0%	26	7.7%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Nível de estudo dos pais	Sem estudo	4	6.3%	3	3.3%	4	5.4%	3	4.4%	1	2.3%	15	4.4%
	Primária	23	35.9%	25	28.1%	18	24.3%	30	44.1%	20	46.5%	116	34.3%
	Secundária	18	28.1%	33	37.1%	28	37.8%	23	33.8%	10	23.3%	112	33.1%
	Superior	6	9.4%	12	13.5%	11	14.9%	8	11.8%	5	11.6%	42	12.5%
	NR	13	20.3%	16	18.0%	13	17.6%	4	5.9%	7	16.3%	53	15.7%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor a partir dos dados. Legenda: NR – Não respondeu. Primária (Ensino Fundamental – anos iniciais e finais); Secundária (Ensino Médio).

Os dados da tabela 2 referentes ao nível de estudos dos pais dos 338 alunos (100%) podem ser considerados indicativos valiosos da classe social à qual os estudantes pertencem. Notadamente, observa-se que o grau mais avançado de estudos das mães dos alunos possui o

nível secundário (Ensino Médio) com 45% (152), acompanhado pelo nível primário (Ensino Fundamental – anos iniciais e finais) e superior, respectivamente, 29.3% (99) e 14.2% (48). Todavia, os alunos consideraram que o nível de estudos mais avançado dos pais corresponde ao ensino primário com 34.3% (116), respectivamente, seguido pelo nível secundário (33.1% - 112). Sendo que, na terceira posição 15.7% (53) dos alunos não souberam responder qual o nível de estudos que os seus pais possuíam. Este dados guardam correlação com o que Alves, Gouvêa e Viana (2012) denominam de ciclo intergeracional de baixa escolarização.

Para a reversão deste quadro patológico de baixo nível de estudos dos pais dos alunos, tornam-se necessárias à implementação de políticas educacionais para as regiões e localidades que apresentam baixos níveis de escolaridade entre as gerações. Somente desta forma se conseguirá romper com o paradigma e o quadro de perpetuação de baixa escolarização entre as diferentes gerações e em determinados municípios este processo.

A pesquisa desenvolvida por Alves, Gouvêa e Viana (2012) demonstra o tamanho da desigualdade educacional no Brasil, e o quanto é complexa a tentativa de cumprimento dos marcos legais (Brasil, 2018) que buscam a efetivação do direito à educação. Os autores apresentam dados do final da primeira década do século XXI, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (PNAD) de 2008, que evidencia que 46,1% da população economicamente ativa não possui instrução formal - não estudaram ou apenas possuem o nível primário. Por conseguinte, 28,2% concluíram o ensino médio e 14.8% completaram o ensino fundamental.

A ascensão social de qualquer cidadão, sendo um pai ou mãe de família, essencialmente, guarda relação com às suas condições socioeconômicas e com a oportunidade de acesso aos serviços públicos adquiridos através de políticas sociais. Logicamente, que o acesso a tais oportunidades são provenientes de direitos sociais (Brasil, 2018).

Especialmente, são as políticas educacionais responsáveis por fomentar o acesso aos conhecimentos que estimulam o pensamento e a consciência crítica acerca da estrutura social (Althusser, 1980; Freire, 1981) a qual pertencemos. Este mecanismo de benefício social adquirido pelos pais através do nível socioeconômico e cultural, futuramente poderão ser repassadas aos seus filhos, e a este processo Alves, Gouvêa e Viana (2012) denominam como *ciclo de transmissão intergeracional educacional das famílias*, e em muitos casos, é de baixa escolarização. Portanto, a explanação e a hermenêutica deste processo pode contribuir de maneira profícua para a transferência aos estudantes de instrumentos educacionais, científicos e tecnológicos que fomentem o acesso aos graus mais elevados da cultura humana. Desta forma, a tabela 3 salienta a posição social dos pais em relação ao trabalho. Se eles estão ou não trabalhando.

Tabela 3 - Dados sociodemográficos dos alunos (os pais trabalham – a percepção discente)

Escolas		E1		E2		E3		E4		E5		Total	
Sua mãe trabalha	Sim	51	79.7%	71	79.8%	55	74.3%	48	70.6%	27	62.8%	252	74.6%
	Não	12	18.7%	16	18.0%	16	21.6%	15	22.0%	14	32.5%	73	21.6%
	NR	1	1.6%	2	2.2%	3	4.1%	5	7.4%	2	4.7%	13	3.8%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100%
Seu pai trabalha	Sim	51	79.7%	77	86.5%	52	70.3%	57	83.8%	35	81.4%	272	80.5%
	Não	8	12.5%	3	3.4%	12	16.2%	4	5.9%	2	4.7%	29	8.6%
	NR	5	7.8%	9	10.1%	10	13.5%	7	10.3%	6	13.9%	37	10.9%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.

A análise dos dados da tabela 3 faz referência aos *pais e as mães* dos 338 alunos (100%), se possuem ou não algum *vínculo trabalhista*. As respostas são consistentes e dão a entender

que um número elevado de pais e mães ocupavam naquele momento algum posto de trabalho. Precisamente, os alunos indicaram que 80.5% (272) dos pais e 74.6% (252) das mães possuíam algum tipo de trabalho. Entretanto, foi percebido que 21.6% (73) das mães e 8.6% (29) dos pais não possuíam nenhum trabalho. Soma-se a esta questão, o desconhecimento dos alunos sobre os pais e as mães estarem ou não trabalhando. Posto que de 3.8% (13) dos alunos não responderam se às mães possuíam algum tipo de trabalho. Por outro lado, 10.9% (37) dos alunos não souberam responder se os pais tinham ou não algum vínculo trabalhista estabelecido.

Os alunos foram indagados a respeito de suas moradias e quanto a este aspecto foi-lhes perguntado se a casa onde residem é alugada ou própria. A tabela 4 analisa os dados a respeito do tipo de casa onde os alunos residem.

Tabela 4–Dados sociodemográficos dos alunos (tipo de casa – a percepção discente)

Escolas		E1		E2		E3		E4		E5		Total	
Tipo de casa	Alugada	10	15.6%	28	31.5%	23	31.1%	8	11.8%	8	18.6%	77	22.8%
	Própria	54	84.4%	60	67.4%	51	68.9%	60	88.2%	34	79.1%	259	76.6%
	NR	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	1	2.3%	2	0.6%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.

Os dados da tabela 4 apresentam a distribuição da percentagem total e por escolas, do tipo de casa dos 338 alunos (100%). Os maiores números são representativos das casas próprias comparativamente com as alugadas. Dos 338 alunos participantes da investigação, 76.6% (259) moram em casas próprias e 22.8% (77) residem em casas alugadas. As escolas com os maiores percentuais de alunos que disseram residir em casas próprias foram a E4 e a E1, respectivamente, com 88.2% (60) e 84.4% (54). No entanto, o maior número de alunos que relataram morar em casas alugadas são representativos da E2 e da E3, respectivamente, com 31.5% (28) e 31.1% (23).

No levamento de dados sociodemográficos dos alunos também buscou-se saber sobre a *estrutura da casa* (número de banheiros, quartos e andares) onde os alunos residiam. Nesta perspectiva, a apreciação da tabela 5 lança luz sobre a análise dos dados a respeito da estrutura da casa dos alunos participantes.

Tabela 5 – Dados sociodemográficos dos alunos (estrutura da casa – a percepção discente)

Estrutura da casa		E1		E2		E3		E4		E5		Total	
Quantidade de banheiros na casa	1	32	50.0%	45	50.6%	38	51.4%	33	48.5%	22	51.1%	170	50.3%
	2	26	40.6%	25	28.1%	22	29.7%	27	39.7%	14	32.6%	114	33.7%
	3	2	3.1%	11	12.4%	6	8.1%	4	5.9%	4	9.3%	27	8.0%
	4	4	6.3%	2	2.2%	3	4.0%	1	1.5%	0	0.0%	10	3.0%
	NR	0	0.0%	6	6.7%	5	6.8%	3	4.4%	3	7.0%	17	5.0%
	Total	64	100.0%	89	100%	74	100%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Quantidade de quartos na casa	1	7	10.9%	9	10.1%	7	9.5%	2	2.9%	1	2.3%	26	7.7%
	2	26	40.6%	51	57.3%	33	44.6%	31	45.6%	21	48.8%	162	47.9%
	3	24	37.5%	21	23.6%	20	27.0%	26	38.2%	11	25.6%	102	30.2%
	4	6	9.4%	3	3.4%	5	6.7%	5	7.4%	3	7.0%	22	6.5%
	5	1	1.6%	1	1.1%	1	1.4%	1	1.5%	4	9.3%	8	2.4%
	NR	0	0.0%	4	4.5%	8	10.8%	3	4.4%	3	7.0%	18	5.3%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Quantidade de andares na casa	0	4	6.3%	3	3.4%	5	6.8%	5	7.4%	0	0.0%	17	5.0%
	1	35	54.7%	47	52.8%	47	63.5%	33	48.5%	27	62.8%	189	55.9%
	2	21	32.8%	31	34.9%	17	23.0%	27	39.7%	13	30.2%	109	32.3%
	3	2	3.1%	2	2.2%	1	1.3%	0	0.0%	0	0.0%	5	1.5%
	NR	2	3.1%	6	6.7%	4	5.4%	3	4.4%	3	7.0%	18	5.3%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.

Pela análise dos dados da tabela 5 acerca da estrutura da casa dos 338 alunos (100%) referente à quantidade de *banheiros*, *quartos* e *andares*, percebe-se que a maior parte das casas, 50.3% (170) possuem apenas um (1) banheiro; 47.9% (162) das casas têm dois (2) quartos; e 55.9% (189) possui apenas um (1) andar. Em uma segunda categoria estrutural e analítica das casas dos alunos, uma parcela de 33.7% (114) possui dois (2) banheiros, 30.2% (102) é de três (3) quartos e 32.3% (109) das casas é de dois (2) andares.

A classe social de um determinado grupo familiar também pode ser mensurada através dos bens materiais que ela possui. Porquanto, a tabela 6 pretende analisar os dados acerca dos bens materiais que as famílias possuem em suas respectivas casas. Para isso serão utilizadas as respostas concedidas pelos 338 alunos das cinco escolas públicas muncipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ.

Tabela 6 - Dados sociodemográficos dos alunos (bens materiais da família – a percepção discente)

Escolas		E1		E2		E3		E4		E5		Total	
Possui telefone	Sim	35	54.7%	39	43.8%	26	35.1%	25	36.8%	18	41.9%	143	42.3%
	Não	29	45.3%	50	56.2%	48	64.9%	43	63.2%	25	58.1%	195	57.7%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui TV	Sim	63	98.4%	87	97.8%	72	97.3%	66	97.1%	42	97.7%	330	97.6%
	Não	1	1.6%	2	2.2%	2	2.7%	2	2.9%	1	2.3%	8	2.4%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui computador	Sim	36	56.2%	59	66.3%	44	59.5%	37	54.4%	25	58.1%	201	59.5%
	Não	28	43.8%	30	33.7%	30	40.5%	31	45.6%	18	41.9%	137	40.5%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui geladeira	Sim	64	100.0%	86	96.6%	72	97.3%	67	98.5%	41	95.3%	330	97.6%
	Não	0	0.0%	3	3.4%	2	2.7%	1	1.5%	2	4.7%	8	2.4%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui internet	Sim	62	96.9%	84	94.4%	71	95.9%	65	95.6%	38	88.4%	320	94.7%
	Não	2	3.1%	5	5.6%	3	4.1%	3	4.4%	5	11.6%	18	5.3%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui cozinha	Sim	64	100.0%	89	100.0%	73	98.6%	67	98.5%	42	97.7%	335	99.1%
	Não	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	1	1.5%	1	2.3%	3	0.9%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui carro	Sim	29	45.3%	51	57.3%	39	52.7%	42	61.8%	25	58.1%	186	55.0%
	Não	35	54.7%	38	42.7%	35	47.3%	26	38.2%	18	41.9%	152	45.0%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%
Possui equipamento de som	Sim	37	57.8%	57	64.0%	48	64.9%	47	69.1%	25	58.1%	214	63.3%
	Não	27	42.2%	32	36.0%	26	35.1%	21	30.9%	18	41.9%	124	36.7%
	Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.

Da análise que pode ser feita da tabela 6 acerca dos *bens materiais das famílias*, destaca-se a quase totalidade de cobertura de alguns dos itens analisados. Portanto, 57,7% (195) das famílias têm telefone, 97,6% (330) responderam ter TV, 59,5% (201) têm computador, 97,6% (330) possuem geladeira, 94,7% (320) possuem internet, 99,1% (335) possuem cozinha, 55% (186) das famílias têm carro e 63,3% (214) possuem equipamentos de som.

Alguns contextos familiares e situações socioeconômicas dos alunos podem ser indicativos de extrema complexidade e de vulnerabilidades sociais, merecendo serem destacados. Como o fato de 2,4% (8) dos alunos terem sinalizado não possuírem geladeira em suas casas e 0,9% (3) dos alunos mencionaram não terem cozinha nas suas casas. Foram identificados antagonismos entre alguns bens materiais, como o fato de 94,7% (320) dos alunos possuírem internet em suas casas, mas, 59,5% (201) dos alunos responderam ter computadores. Provavelmente, uma das explicações por ter havido tamanha disparidade dos que responderam terem internet comparativamente aos que responderam ter computadores, deve-se ao fato da internet que os alunos tenham se referido seja a de pacotes de dados utilizados em smartphones.

A maneira como os alunos realizam o deslocamento para ir à escola ou a utilização de algum meio de transporte para tal finalidade, também pode ser considerado como um indicativo da condição socioeconômica das famílias. Neste sentido, a tabela 7 expõe a forma como os alunos fazem para realizar o deslocamento as suas respectivas escolas.

Tabela 7 - Dados sociodemográficos dos alunos (deslocamento para a escola - a percepção discente)

Escolas	E1		E2		E3		E4		E5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Carro próprio	3	4.7%	17	19.1%	4	5.4%	5	7.3%	4	9.3%	33	9.8%
Transporte escolar	35	54.6%	11	12.4%	8	10.8%	3	4.4%	0	0.0%	57	16.8%
Táxi	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.5%	0	0.0%	1	0.3%
Ônibus	14	21.9%	21	23.6%	44	59.4%	20	29.4%	6	14.0%	105	31.1%
Caminhando	9	14.1%	31	34.8%	17	23.0%	38	55.9%	33	76.7%	128	37.9%
Bicicleta	3	4.7%	9	10.1%	1	1.4%	1	1.5%	0	0.0%	14	4.1%
Total	64	100.0%	89	100.0%	74	100.0%	68	100.0%	43	100.0%	338	100.0%

Fonte: Adaptado de Vargas (2015). Elaborado pelo autor.

Percebe-se ao analisar os dados da tabela 7 referente a distribuição das diferentes formas de *deslocamento* dos 338 alunos (100%) para irem às escolas, que 37,9% (128) dos alunos utilizam a *caminhada* como a principal forma de deslocamento. Logo em seguida, 31% (105) e 16,8% (57) dos alunos, respectivamente, utilizam o ônibus e o transporte escolar. Por sua vez, 4,1% (14) dos alunos preferem a bicicleta para irem à escola. Destaca-se o fato de 9,8% (33) dos alunos utilizarem o carro próprio como meio de transporte escolar.

Comparando cada uma das cinco categorias com as escolas, percebe-se que a E2 foi a que mais se destacou na categoria carro próprio - 19,1% (17) dos alunos o utilizam. O transporte escolar possui maior incidência de uso na E1, com 54,6% (35) dos alunos reivindicando o seu uso. O táxi possui uma baixa incidência, apenas um relato na E4, 1,5% (1) dos alunos. O ônibus possui maior utilização na E3, com 59,4% (44) dos alunos referindo a sua utilização. A caminhada obteve destaque na E4, com 55,9% (38) dos alunos. Por fim, a bicicleta foi considerada a principal forma de deslocamento na E2, por 10,1% (9) dos alunos.

3.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

3.6.1 Critérios de Inclusão

Serão objetos de estudo e de análise os diretores escolares, os professores de Educação Física do 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e os estudantes da mesma etapa de ensino (9º ano). Conforme, explicita Koller, Couto, e Hohendorff (2014, p. 57), "para que você faça uma busca relevante e sintética, é importante ter clara qual a relação entre os conceitos que se está buscando investigar".

Ao que se refere a opção por escolas dos anos finais ensino fundamental (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, primeiramente, deve-se ao fato do pesquisador já atuar neste ciclo de escolaridade desde o ano de 2009. Sendo, portanto, conhecedor do funcionamento da estrutura político-pedagógica, administrativa, do programa curricular de Educação Física e dos objetivos a serem desenvolvidos com os alunos nas escolas que funcionam nesta etapa da Educação Básica. Nesta perspectiva, Flick (2009, p. 49) sinaliza que, "em primeiro lugar, escolherá um amostra de escolas (ou tipos de escolas) que espera que cubram a gama de variação para seu tema".

Aos docentes de Educação Física que participaram da investigação, o critério utilizado foi estar exercendo a docência na escola investigada e *temporalidade na Rede pública de ensino municipal* de Armação dos Búzios-RJ. Mas, não necessariamente ter que lecionar em classes do 9º ano de escolaridade do EF, pois entende-se que a prática pedagógica do professor, tende a ser influenciada pelas políticas públicas educacionais e pelas estruturas escolares existentes no âmbito escolar, independentemente do ano de escolaridade em que o professor atue. Logo, será verificada a maior temporalidade na rede pública de ensino municipal, dado que tal critério se justifica pelo fato do contributo do histórico do professor referente a vivência, ora como funcionário da escola ora como servidor público, em ambos os casos possuidor de conhecimentos.

Podendo contribuir na escola, com uma microanálise como indivíduo pertencente a um grupo social representativo de uma unidade de ensino, inserida em um contexto sociocultural de uma determinada localidade, tendo convivido com diferentes diretores escolares, possuindo informações do âmbito escolar e da trajetória institucional ao que tange as políticas públicas educacionais já implementadas. Por outro lado, como servidor público inserido num contexto político-econômico característico de uma municipalidade, pode fazer uma macroanálise. Pois, como membro inserido na categoria social dos professores de Educação Física, pode apresentar uma concepção com maior profundidade e abrangência da conjuntura de políticas públicas educativas. De todo o modo, se torna irrelevante que o professor de Educação Física atue ou não, em turmas de 9º ano do ensino fundamental.

A decisão por estudantes do 9º ano de escolaridade dos anos finais do ensino fundamental deve-se ao fato do contributo relativo a aprendizagem e das circunstâncias da *temporalidade na escola*. Essencialmente, o processo educativo é direcionado ao aluno. Sendo, portanto, os alunos receptores do processo educativo, onde se objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades que, em certa medida, dependem da implementação no contexto escolar de políticas públicas educativas eficazes e de infraestruturas escolares condizentes. Por conseguinte, o aluno está no cerne, é um personagem central dos quadros escolares. Neste aspecto, ao alcançar o 9º ano de escolaridade pela questão da *temporalidade*, já vivenciou em sua plenitude as nuances que envolvem o contexto sociocultural da vida escolar, estando a encerrar o maior ciclo de escolarização da Educação Básica, o Ensino Fundamental, que perdura por nove anos (anos iniciais - 1º ao 5º; ano finais - 6º ao 9º ano). Sendo assim, seja pelo viés histórico, de vivências sociais e afetivas, o aluno pode contribuir. De maneira que se subtende que o aluno, como um usuário dos serviços educacionais e a escola como uma prestadora de serviços escolares, confere ao aluno subsídios suficientes para que, ao longo da sua trajetória escolar, ele possa julgar, construir, compreender e analisar a dinâmica do funcionamento escolar, quanto à existência ou não, de programas educacionais, frutos de políticas públicas educacionais, de programas do governo municipal ou federal.

Também há a questão das infraestruturas escolares e do status da disciplina curricular Educação Física, visto que o aluno utiliza as instalações educacionais, os equipamentos e os materiais didático-pedagógicos, os espaços físicos e as demais dependências escolares. Desta maneira, o aluno constrói um acervo cognitivo e crítico acerca da oferta dos serviços referentes as infraestruturas escolares. Enfim, sendo o aluno um voraz consumidor dos serviços educacionais prestados pelas escolas, seja pelo viés dos programas escolares subsidiados pelas políticas públicas educacionais, ou seja, pelo prisma das estruturas escolares, ele passa, portanto, a possuir um arsenal crítico que lhe possibilita a enxergar o contributo e a relevância social das disciplinas curriculares. E, é , justamente aí, neste aspecto, como participante e consumidor do programa curricular de Educação Física, com as vivências ao longo dos anos,

ele passa portanto, a ter plenas condições de conferir legitimidade ou não, aos saberes escolares.

Os diretores escolares foram incluídos na presente investigação por estarem no centro do processo de gerenciamento das unidades escolares. Posto que, de certa maneira este personagem de elevada patente na comunidade escolar, congrega em uma única função, várias outras atribuições, que se estendem desde a participação nas práticas pedagógicas (ensino e aprendizagem), administrativa (organização) e política (principal elo com a Secretaria Municipal de Educação). Por conseguinte, sendo o aspecto político, ponto crucial na presente investigação pela influência das políticas públicas educacionais possibilitarem as escolas a participação em programas do Governo Federal (Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, o Plano de Ações Articuladas-PAR, a Educação Conectada, o PNAE, dentre outros). Nesta perspectiva, as escolas que já possuem cadastros legalizados (CNPJ), junto ao Ministério da Educação (MEC), passam a poder gozar e usufruir dos benefícios de tais programas, bastando apenas o cadastramento no programa que estiver adequado à realidade escolar. E, é, aí, que a figura do diretor escolar possui papel de destaque ao solicitar o cadastramento da escola, fomenta a possibilidade de benefícios advindos pela participação em tais programas, que são inúmeros. Tornando a escola mais atraente ao aluno, com as oficinas que podem ser instauradas com a vinda de tais programas, otimizando o ensino, a aprendizagem, podendo angariar melhorias ou a ampliação da infraestrutura escolar com a participação em programas.

3.6.2 Critérios de Exclusão

Serão objetos de exclusão da presente investigação, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que se encontram no 6º, 7º e 8º ano de escolaridade da rede pública de ensino municipal de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Atribui-se a exclusão no estudo dos respectivos anos de escolaridade, por entender que este grupo de alunos possuem uma menor trajetória nas escolas investigadas, inferior aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O segundo ponto para a exclusão, teoricamente, se deve ao fato dos alunos de anos de escolaridades inferiores, no cotejo com os sujeitos investigados no 9º ano estão em uma etapa escolar e de desenvolvimento humano ainda precoce. Esta questão pode dificultar os recursos de posicionamento e criticidade necessários e as condições cognitivas para responderem as questões inquiridas no questionário sobre a legitimidade e status e a infraestrutura escolar e desportiva relacionadas ao componente curricular Educação Física. Em conformidade com o exposto, a participação dos alunos do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade, poderia comprometer os objetivos traçados na presente investigação, de maneira que os alunos pertencentes a estes respectivos anos de escolaridade não participaram na fase de recolha dos dados.

3.7 Técnicas de Recolha de Dados

Com as devidas adaptações ao propósito da presente investigação diversos instrumentos de recolha de dados foram utilizados: dois (2) guiões de entrevistas; um (1) roteiro de questionário; termo de consentimento livre e esclarecido e quatro (4) questionários sociodemográficos. Respectivamente, foram utilizados nas diversas recolhas de dados dois (2) guiões de entrevistas - professores e diretores, a semelhança de outros estudos realizados (Hardman, 2014; UNESCO, 2015a, 2015b).

Apenas um (1) roteiro de questionário foi aplicado aos 338 alunos participantes, o que se assemelha a outros estudos ao que tange os instrumentos utilizados para a recolha (Betti & Facco Liz, 2003; Censo Escolar, 2019; Damazio & Silva, 2008; Teixeira, 2015). O nosso

estudo utilizou um único modelo padronizado de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo o mesmo aplicado aos participantes adultos (diretores e professores), em consonância com a investigação de Pimentel (2014).

Os equipamentos eletrônicos utilizados para a recolha dos dados foram um smatphone e um notebook.

Acerca dos Questionários sociodemográficos foram utilizados quatro (4) modelos (escola, diretores, professores e alunos). Estes documentos foram produzidos tendo como fundamentação teórica-científica, a consulta de modelos extraídos de três (3) Teses de Doutoramento, sendo duas extraídas (2) da Universidade de Santiago de Compostela - USC, do Programa de Ciências da Educação (Vargas, 2015 & Pimentel, 2014) e uma (1) da Faculdade de Motricidade Humana – FMH, da Universidade Técnica de Lisboa (Pereira, 2008).

Os instrumentos de recolha de dados passaram pelo crivo da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ – Hospital Universitário Pedro Ernesto/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que em 14/11/2019 emitiu Parecer de aprovação com o número: 3.706.948. Todos os instrumentos de recolha de dados foram elaborados e validados em parceria e conjuntamente com os ilustres orientadores (diretores de tese) da presente investigação. A recolha de dados ocorreu (aplicação das entrevista e questionários) no mês de novembro do ano de 2019. Logo, com as adaptações de instrumentos já existentes ou de outros que serão adaptados, tem-se a expectativa de reduzir o tempo com a elaboração de instrumentos de recolha de dados robustos. Vislumbrando, assim, atingir os objetivos traçados no nosso estudo.

3.7.1 Entrevista Semiestruturada

As entrevistas, essencialmente com perguntas abertas foram concedidas individualmente aos professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e aos diretores escolares. Conjuntamente, os atores educacionais responderam também a formulários, constituindo os principais instrumentos de recolha dos dados da presente investigação. Todas as questões foram elaboradas tendo como referência os objetivos do estudo e as questões de pesquisa. Nesta perspectiva, Flick (2009) descreve a entrevista como um dos métodos preponderantes das investigações qualitativas.

Foram utilizados dois (2) guiões de entrevistas, o *Guião de entrevista - professores de Educação Física* (Apêndice VII) e o *Guião de entrevista - diretores escolares* (Apêndice VIII). O guião de entrevista aos diretores, sem contar a pergunta inicial sobre os dados pessoais ficou com 26 perguntas – nem todas são avaliadas como perguntas principais.

O período temporal de realização de cada uma das entrevistas com os diretores escolares se deu no mês de novembro do ano 2019, nas seguintes datas de acordo com o quadro 27. No conjunto, o somatório de todas as cinco entrevistas realizadas com os diretores contabilizam o tempo total de 5 horas 45 minutos e 50 segundos.

Quadro 27 - Entrevistas semiestruturadas dos diretores escolares: calendarização e tempo de duração

Participantes diretores	Duração das entrevistas	Datas das entrevistas
DG-E1	01:13:26	21/11/2019
DG-E2	01:11:04	21/11/2019
DG-E3	00:55:47	21/11/2019
DG-E4	01:29:27	22/11/2019
DG-E5	00:56:06	29/11/2019
Tempo total das entrevistas	5h 45m 50s	

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: DG- Diretor Geral. E – Escola.

Por sua vez, o quadro 28 mostra o cronograma das entrevistas realizadas com os cinco professores de Educação Física de cada uma das escolas investigadas. No conjunto, a soma de todas as entrevistas com os professores contabilizam o tempo total de 6 horas 36 minutos e 39 segundos.

Quadro 28 - Entrevistas semiestruturadas dos professores: calendarização e tempo de duração.

Participantes professores	Duração das entrevistas	Datas das entrevistas
P-E1	01:03:17	26/11/2019
P-E2	01:10:04	25/11/2019
P-E3	01:35:00	30/11/2019
P-E4	01:15:08	25/11/2019
P-E5	01:03:10	29/11/2019
Tempo total das entrevistas	6h 36m 39s	

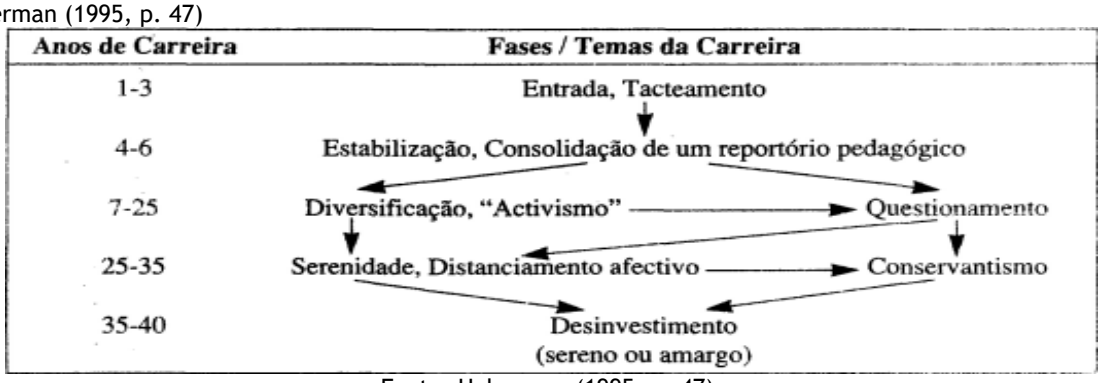
Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: P- Professor. E – Escola.

O guião de entrevista aplicado aos professores, sem contar a pergunta inicial sobre dados pessoais ficou com 24 perguntas - nem todas são avaliadas como perguntas principais.

Com o objetivo de melhor conhecer a trajetória profissional dos professores de Educação Física, eles foram classificados de acordo com o referencial teórico de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário. O delineamento das seis fases ou ciclos estão organizados a partir do tempo de docência em anos: fase de entrada (até o 3º ano), fase de estabilização (do 4º ao 6º ano), fase de diversificação e questionamento (7º ao 25º ano), fase de serenidade (25º ao 35º ano) e fase de desinvestimento sereno ou amargo (35º ao 40º ano) (Huberman, 1995).

O esquema na Figura 7, apresenta o referencial teórico de Huberman (1995, p. 47), delineando "transições e 'crises'" que atravessam a carreira do ensino, sendo distribuído a partir de anos, fases e temas da carreira.

Figura 7 - Modelo esquemático e especulativo do ciclo profissional do professor do ensino secundário de Huberman (1995, p. 47)



Fonte: Huberman (1995, p. 47).

Com base em Laville e Dionne (1999, p. 187-188), a flexibilidade pode ser considerada uma das principais características das entrevistas semiestruturadas quando comparada aos questionários, possibilitando ao entrevistador maleabilidade no uso do guião de entrevista, não necessitando ficar restrito a ordem das perguntas, podendo inclusive elaborar outras questões, de acordo com as respostas que forem sendo colocadas pelos entrevistados: "mas a entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, [...] os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado".

Ao caracterizar a entrevista como estratégia de coleta de dados, Gil (2002, p. 117) destaca: "e fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade". Para o autor, o caráter primordial da entrevista reside na essência e na capacidade de construção de novas ideias e construção de novas perguntas. Contudo, mesmo a entrevista possuindo o atributo da flexibilidade, como uma das principais referências dos métodos de abordagem qualitativa, com o uso de estratégias utilizadas para coletar dados e alcançar os objetivos, é fundamental que os pesquisadores estejam familiarizados com as técnicas das entrevistas, e possam ir além, utilizando da observação. Como salientam Clark e Creswell (2013, p. 29): "os pesquisadores devem estar familiarizados com os métodos comuns de coleta de dados qualitativos, como entrevistas semiestruturadas usando perguntas abertas e observações qualitativas".

Quanto aos guiões de entrevistas (professores e diretores) a sua formulação seguiu a lógica de elaborar questões coincidentes para ambos os participantes. Desta maneira, eles poderiam expressar às suas opiniões acerca de um mesmo assunto, tendo o paralelo do contraditório ou da concordância. E, assim, em etapa posterior pudéssemos realizar o tratamento dos dados buscando realizar a triangulação metodológica dos dados com a devida comparação.

Algumas das perguntas previamente elaboradas já tratavam das mesmas categorias (Legitimidade e/ou status, Infraestrutura escolar, Prática pedagógica, Inclusão, Participação comunitária etc.) para ambos os participantes. Todavia, pequenas diferenças foram identificadas no enunciado das questões. De toda a maneira, as perguntas que puderam atender a lógica de formulação de questões coincidentes, com a reprodução na íntegra para ambos os participantes, assim o foram feitas e mantidas.

Mesmo após a finalização dos guiões de entrevistas, considerando a sua extensão e o fato de apresentarem uma abordagem polissêmica sobre os diferentes temas que dialogam com os objetivos da presente investigação, tem-se a intenção de aproveitamento dos dados que porventura não sejam utilizados neste momento, para a elaboração de estudos futuros através da produção de artigos científicos.

As questões formuladas para os dois (2) Guiões de entrevistas (professores e diretores) têm como origem as diretrizes preconizadas por três (3) documentos da UNESCO. O primeiro deles, intitulado de *Diretrizes em Educação Física de Qualidade – Para gestores de políticas* (UNESCO, 2015a). O segundo, conhecido como *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte* (UNESCO, 2015b). E, o terceiro estudo foi encomendado pela UNESCO, difundido como *III Pesquisa mundial sobre a Educação Física Escolar – Relatório final* (Hardman, 2014).

O último estudo mencionado anteriormente como fundamentação teórico-científica para a elaboração dos dois guiões de entrevistas (diretores e professores), trata-se de um estudo de impacto internacional - a World-wide survey of school physical education: final report[76] (Hardman, 2014). Este último, foi resultante de pesquisa de elevado impacto, realizado pelo pesquisador de renome internacional, Ken Hardman. Este autor se debruçou sobre algumas das temáticas apresentadas aqui, na presente investigação (políticas educacionais; infraestrutura escolar e o status da Educação Física escolar). Tais questões afligem a educação

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[76] A III Pesquisa mundial sobre a Educação Física Escolar foi realizada em 2013, pelo pesquisador Ken Hardman, da Universidade de Worcester, Reino Unido. Foi um estudo encomendado e publicado pela UNESCO, que estabelece uma concepção holística apresentando dados a nível global, regional e local dos principais problemas que dificultam a criação de políticas educacionais frente aos desafios e o status real da disciplina Educação Física Escolar.

pública, notadamente o componente curricular Educação Física pela precarização, abandono e descaso das autoridades públicas municipais com a prática pedagógica e a coisa pública[77]

Mediante a permissão dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme recomenda Flick (2009), todas as entrevistas foram gravadas, para posterior transcrição e análise dos dados na sua íntegra. O registro dos dados foi realizado por gravações simultâneas, a partir de um smartphone e um Notebook, como medida protetiva e de segurança, caso algum dos equipamentos eletrônicos viessem a apresentar falhas.

Sobre a entrevista semiestruturada utilizada como estratégia de coleta de dados aplicada aos professores de Educação Física e aos Diretores escolares, a mesma foi denominada e conceituada por Gil (2002, p. 117) como: "[...] parcialmente estruturada quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso".

Uma das principais características da entrevista semiestruturada pode ser considerada a liberdade que o entrevistador possui para fazer a inclusão de perguntas, com a finalidade de elucidação de fatos não esclarecidos. Posto que, enquanto Gil (2002) denomina entrevista parcialmente estruturada trazendo o termo *pontos de interesse*, pontos divergentes podem ser observados na entrevista semiestruturada, concedendo o acréscimo de perguntas. Neste sentido, para Laville e Dionne (1999, p. 188) pode ser interpretada da seguinte maneira: "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento". Ou seja, na entrevista semiestruturada o entrevistador procura manter um perfil exploratório acerca de cada pergunta feita ao entrevistado, sendo flexível, e menos rígido, de modo que possíveis fatos não perceptíveis na pergunta inicial, possam emergir com pontos de destaque que poderão surgir no decorrer da entrevista.

De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 43, grifo do autor), quando os dados passam a ser coletados no próprio ambiente onde os fenômenos se sucedem, os mesmos poderão ser coletados por meio **de pesquisa de campo** ou **pesquisa de laboratório**, neste caso, ambas empregam as "técnicas de observação direta intensiva (observação e entrevista) e de observação direta extensiva (questionário, formulário)".

3.7.2 Questionário

Sendo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das cinco escolas investigadas objeto de investigação, a aplicação do questionário tem como objetivo elucidar a partir da percepção discente, a infraestrutura escolar e desportiva e o status da componente curricular Educação Física escolar (a legitimidade). Ou seja, indiretamente (pois, aos alunos não foram feitas perguntas com a expressão políticas educacionais) e sob o ponto de vista dos alunos, tem-se a intenção de saber a concepção discente acerca das políticas públicas educacionais e da infraestrutura escolar inerente à Educação Física escolar.

A fundamentação teórica-científica e as questões utilizadas no *Roteiro de questionário dos alunos* (Apêndice III) tiveram como fonte de consulta pesquisas oriundas de uma (1) dissertação de mestrado (Teixeira, 2015), dois (2) artigos científicos (Betti & Facco Liz, 2003; Damázio & Silva, 2008) e alguns itens do Questionário do Censo Escolar 2018 – Notas Estatísticas Censo Escolar 2018 (Censo Escolar, 2019).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[77] Aquilo que é utilizado pelo povo, pela população. Trata-se de serviços básicos e essenciais ao funcionamento de toda a sociedade. Nesta categoria estão a educação, saúde, renda, segurança, lazer, cultura, moradia, dentre outros. Todos estes atributos pertencem à coletividade e ao Estado de bem-estar social (Welfare State). Este deve zelar e fiscalizar para o funcionamento da máquina pública e para assegurar que a dignidade humana e os direitos fundamentais sejam mantidos.

Notadamente, parte do Roteiro de questionário dos alunos utilizou como referência o artigo científico *"Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental*" (Betti & Facco Liz, 2003) do pesquisador brasileiro, Mauro Betti, acadêmico defensor da concepção pedagógica sistêmica. Este artigo buscou investigar o status da Educação Física tendo como base a opinião de alunas. Do mesmo modo, a presente investigação buscou utilizar o já referido artigo científico, e saber dos alunos das escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9 ano) de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) sobre as questões referentes ao status da Educação Física escolar.

Neste ínterim, a aplicação do roteiro de questionário dos alunos - das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de Armação dos Búzios – RJ, Brasil, ocorreu no mês de novembro e dezembro do ano de 2019, como sinaliza o quadro 29. No conjunto, a soma de alunos do 9º ano de escolaridade corresponde a um total de 338 jovens estudantes participantes da investigação.

Quadro 29 - Roteiro de questionário – calendarização e quantidade de alunos por escolas.

Participantess	Alunos por escolas	Datas das entrevistas
A-E1	64	22/11 e 02-04/12/2019
A-E2	89	25/11/2019
A-E3	74	25/11 e 06/12/2019
A-E4	68	25-26-28/11 e 02/12/2019
A-E5	43	28-29/11 e 02/12/2019
Total de alunos	338	

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: A - Alunos. E – Escola.

Tais prerrogativas foram utilizadas para referendar a participação discente por meio da aplicação do roteiro de questionário dos alunos (Apêndice III) com questões essencialmente do tipo fechada. Entretanto, os alunos responderam a perguntas abertas referentes ao status da Educação Física. Neste sentido, Köche (2011) salienta a importância de se utilizar questões do tipo abertas como instrumento principal e de pré-teste, logicamente, com o devido agendamento nas referidas escolas participantes. Deste modo, Laville e Dionne (1999, p. 184) atribuem ao questionário padronizado ou uniformizado, a homogeneidade das informações prestadas a todos os participantes e o poder de abrangência, considerando muitas pessoas de uma só vez. Sobre tal aspecto, destacam:

> A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise.

Ainda que problemas nos preenchimento do instrumento de questionários tenham sido percebidos, não houve a necessidade de exclusão de nenhum dos alunos por falhas no processamento e respostas realizadas.

Distintamente, Gil (2008, p. 121) faz emergir a concepção de que a construção do questionário basicamente busca "traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas", mas, sinaliza que há necessidade de execução de procedimentos técnicos no processo de elaboração:

> a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das

> questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Becker (1993) apresenta uma importante análise da relação da aplicação do questionário com o local de atuação do pesquisador, pois ainda que, possa haver uma estreita relação com a comunidade escolar, podem ocorrer contratempos, como a recusa na participação, "por que eles usavam o mesmo ambientes para administrar seus questionários (normalmente escolas, e muitas vezes escolas em que ensinavam) de modo que tinham acesso privilegiado aos respondentes" (Becker, 1193, p. 35). Assim, o questionário se faz necessário quando há necessidade de melhor conhecer dados a respeito da população investigada, pois como Becker (1993, p. 110) salienta, o processo social é constituído por forças invisíveis delimitadas por múltiplos fatores sociais e por imprevisibilidades que retardam ou protelam as intenções dos pesquisadores. De maneira que os cientistas sociais têm optado por instrumentos mais simples, como forma de recolha dos dados, "assim, os cientistas sociais têm, na maioria das vezes, optado por técnicas menos exigentes, tais como a entrevista e o questionário".

Como o uso de questionários destina-se a estudantes adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, Cozby (2003) faz uma analogia com tal público, ao estabelecer a relação entre a abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa, o faz mencionando superficialmente que métodos observacionais podem estar vinculados aos dois tipos de abordagem, e para melhor compreensão, descreve:

> O leitor poderia usar uma abordagem quantitativa e desenvolver um questionário, que seria aplicado a uma amostra de adolescentes. O questionário poderia incluir perguntas sobre número de horas trabalhadas, tipo de trabalho realizado, nível de estresse, notas escolares e uso de drogas (Cozby, 2003, p. 124).

Quer dizer que o questionário com perguntas fechadas ou padronizadas possibilita aos entrevistados o aumento do campo de visão acerca do problema da pesquisa, mesmo que com as mesmas perguntas sendo feitas igualmente a todos. Porém, com olhares diferentes, pelo fato de um número maior de opções de respostas. Ao pesquisador são fornecidos subsídios imprescindíveis em relação ao tratamento estatístico, na reunião das principais ideias e passagens, que aparecem com maior frequência, assim como na comparação entre os dados obtidos por meio do questionário.

No presente estudo, o questionário com perguntas fechadas seguiu os procedimentos adotados pela escala de Likert, que pode ser considerada, como um formato alternativo e abrangente de questionário. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 183):

> [...] outra forma possível de questionário: enunciados lhes são propostos, cada um acompanhado de uma escala (frequentemente dita escala de Likert), serie de campos que lhes permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo, ou totalmente de acordo com o enunciado considerado.

3.8 TÉCNICAS DE TRATAMENTOS DE DADOS

A análise dos dados quantitativos referente aos questionários aplicados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental utilizou como critério a estatística descritiva, tendo como referência a frequência absoluta e relativa das respostas dos alunos nos questionários. Mas também, a análise estatística inferencial com o teste do qui-quadrado foi utilizada para comparar

se existia diferenças significativas ou não entre os dois grupos de alunos investigados, os que referem que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas e os que referem que não.

Quanto a análise qualitativa das entrevistas com os professores e diretores escolares, estes foram realizados pela via da análise de conteúdo, como explica Bardin (2011, p. 44): “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

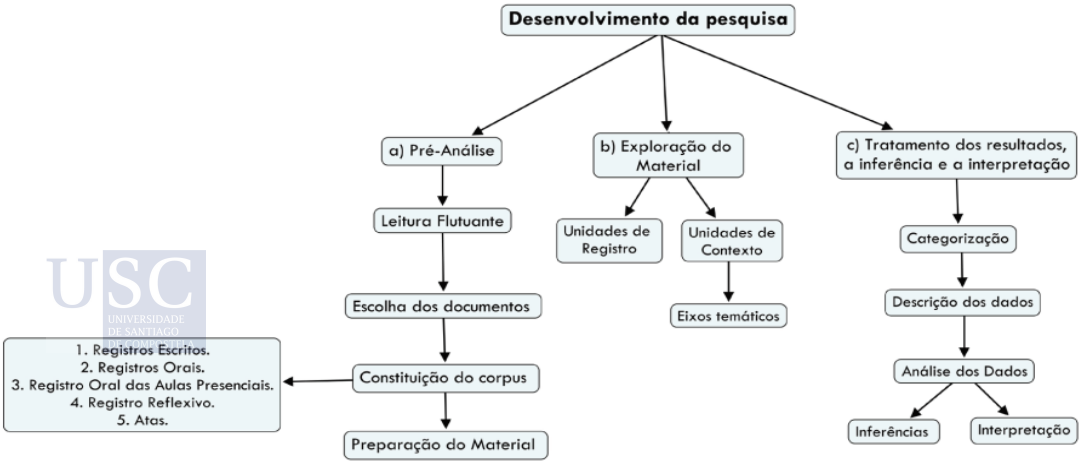
A análise de conteúdo temático-categorial foi a escolhida para realizar o tratamento dos dados qualitativos das entrevistas. Este processo de elaboração de categorias é denominado por Bardin (2011), como categorização semântica (categorias temáticas).

Todavia, sobre a análise de conteúdo, Lakatos e Marconi (1992, p. 107), descrevem da seguinte forma: “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação”. De maneira que as autoras concordam ao dizer que características como a sistemática e o objetivo, consideram-se instrumentos valiosos para a interpretação do conteúdo das mensagens. No entanto, divergem acerca do conteúdo das mensagens, ser considerado estritamente quantitativo ou não. Sobre o procedimento de análise de conteúdo realizados nas entrevistas com os professores e diretores escolares para a decodificação do conteúdo das mensagens foi adotado o critério de categorização (Bardin, 2011). Basicamente, esta técnica analítica se refere ao princípio de tentar perceber o que está além do conteúdo das mensagens.

> *A categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 147, grifo do autor).

Para que a análise de conteúdo como técnica de tratamentos de dados qualitativos possa realmente atingir o seu objetivo, que é a interpretação do conteúdo das mensagens das entrevistas, é determinante que se cumpram algumas etapas de forma lógica e ordenada. Bardin (2011) recomenda que a organização da análise de conteúdo passe por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Em face das etapas a serem seguidas, a figura 8 ilustra o desenvolvimento da análise de conteúdo de forma pormenorizada, conforme Bardin (2011).

Figura 8 - As três etapas da análise de conteúdo - Bardin (2011)



Fonte: Adaptado de Bardin (2011, p. 132) e Mendes e Miskulin (2017, p. 1051).

Nesta perspectiva, a presente investigação procedeu as etapas indicadas por Bardin (2011), começando pela primeira etapa, a pré-análise. Na nossa investigação, a pré-análise consistiu na organização e seleção dos documentos (especificamente, as entrevistas) - a definição do *corpus*[78], de modo que a primeira leitura do documento desenvolveu intuições que possibilitaram operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Não obstante, Bardin (2011, p. 130, grifo do autor) revela que "desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados". A pré-análise realizada em nosso estudo ocorreu em três momentos, de acordo com os apontamentos de Bardin (2011):

a) A *leitura flutuante*;
b) A escolha dos documentos;
c) A formulação das hipóteses e dos objetivos.

Assim, a pré-análise na presente investigação iniciou-se pela *leitura-flutuante*, que basicamente representou o primeiro contato com os documentos (Bardin, 2011). Neste momento, foram realizadas as primeiras demarcações em fragmentos que se mostravam profícuos e promissores, visando conhecer melhor o texto a partir da imersão em impressões.

Posteriormente, passou-se a selecionar os documentos - o *corpus*, que seriam alvo de análise para fornecer as informações necessárias, bem como alinhavá-los aos problemas e aos objetivos da investigação (Bardin, 2011). Esta etapa foi caracterizada pelo cumprimento das regras – de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, as quais serão pormenorizadas mais adiante.

Ressalta-se que o *corpus* da investigação está representado pelos fragmentos dos 10 (dez) documentos oriundos das entrevistas concedidas aos cinco diretores e aos cinco professores de Educação Física das escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

Os documentos e textos utilizados provém dos áudios das entrevistas (com os diretores escolares e professores) que foram transcritos e transferidos para um editor de texto, o software Word®, (Office 365), da Microsoft. A análise de conteúdo e o tratamento dos dados qualitativos foram realizados com o suporte do software MAXQDA Analytics Pro 2020.

Tendo já definido o universo do corpus, a fase de pré-análise da investigação passou a seguir *regras* imprescindíveis para o processo de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) orienta para a seleção dos documentos:

a) Regra da exaustividade;
b) Regra da representatividade;
c) Regra da homogeneidade;
d) Regra de pertinência

A "*regra de exaustividade*" (Bardin, 2011. p. 126, grifo do autor**)** salienta que, com a definição do corpus, deve-se buscar a o aproveitamento máximo das fontes. Ou seja, nenhum documento na nossa investigação passou desapercebido, ficando de fora ou deixando de ser incluído. Todos foram exaustivamente analisados. Esta regra foi complementada pela *não seletividade* dos documentos (Bardin, 2011).

[78] De acordo com Bardin (2011, p. 126) a escolha do *corpus* resulta por vezes em seguir as escolhas realizadas, seleções e regras. Assim, define: "O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos".

A "*regra da representatividade*" refere que a amostra a ser analisada deve ter um material que se preste a este propósito, ou seja, ela deve ser representativa do universo. Os resultados que porventura surgirem de uma amostra representativa do universo poderão ser "generalizados ao todo" (Bardin, 2011, p. 127, grifo do autor). Notadamente, acerca dos participantes da presente investigação, salienta-se que alcançamos 100% de representatividade do universo existente, haja vista as entrevistas terem sido realizadas com todos os diretores escolares das cinco escolas públicas municipais do anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

A "*regra da homogeneidade*" estabelece que os documentos a serem analisados devem ser homogêneos, e obedecerem a critérios precisos de escolha relativos ao objeto de estudo que se pretende investigar, aos temas, objetivos de investigação, instrumentos de recolha e técnicas de análise dos dados (Bardin, 2011, p. 128, grifo do autor). Quanto ao cumprimento da regra de homogeneidade, no nosso estudo todos os documentos analisados são frutos da mesma técnica e método das entrevistas - encontros presenciais, entrevistas individualizadas, as questões abertas na forma de entrevistas semiestruturadas, instrumentos de recolha (guiões de entrevistas) e gravação (smatphone e notebook) idênticos. Neste sentido, a elaboração de questões coincidentes nos guiões de entrevistas semiestruturados foram feitas à diretores e professores, de modo a contribuir no processo da regra de homogeneidade.

Por sua vez, a *"regra de pertinência*" sinaliza que os documentos escolhidos para a análise devem atender as expectativas como fonte de informação, no sentido de serem adequados e responderem aos propósitos e anseios dos objetivos da investigação (Bardin, 2011, p. 128). Assim, os documentos eleitos para a análise foram enquadrados quanto à sua possível adequação aos objetivos deste estudo, visando torná-los em fontes de informações consistentes e robustas. Com vista a atender a regra de pertinência, buscou-se nos documentos adequar e correlacionar fragmentos que fossem coincidentes aos objetivos do estudo relacionando-os às políticas educacionais, ao status e legitimidade na Educação Física e a infraestrutura escolar e desportiva.

A terceira e última etapa da pré-análise foi *a formulação de hipóteses e objetivos*. Embora a nossa investigação tenha não trabalhado com hipóteses, Bardin (2011) menciona que uma hipótese tem origem na intuição e corresponde uma suposição ou afirmação provisória, necessitando recorrer a análise para confirmar ou infirmar. Notadamente, este estudo optou pela construção de objetivos (geral e específico), e como reforça Bardin (2011, p. 128), "o objetivo é a finalidade geral" que se propõe a desvelar as dúvidas e os problemas da investigação. Sendo assim, utilizamos o enquadramento teórico e os resultados obtidos para elucidar as inquietações científicas e responder ao objetivo geral traçado inicialmente - estudar a influência das políticas públicas educacionais sobre as infraestrutura escolar e o status do componente curricular Educação Física.

A segunda etapa da análise de conteúdo é a exploração do material, que consiste na análise propriamente dita e "aplicação sistemática das decisões tomadas" (Bardin, 2011, p. 131) com a finalidade de desvelar os objetivos ora formulados. Sobretudo, esta é uma fase longa e cansativa (Bardin, 2011) com muitas leituras dos documentos, demarcações de fragmentos, definição das unidades de registro, para que seja estabelecida a codificação do material e categorizar os dados.

A terceira e última etapa do processo de análise de conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (Bardin, 2011). Esta fase da análise de conteúdo, essencialmente busca lapidar os resultados brutos para que eles possam tornar-se compreensíveis, operacionais e, sobretudo, "significativos ('falantes') e válidos" (Bardin, 2011, p. 131). Por isso, é imprescindível lançar mão de estatísticas simples (percentagens) ou mesmo

operações complexas (fatoriais) onde os resultados possam ser representadas por diagramas, quadros, figuras e modelos que representem as informações da análise (Bardin, 2011).

Em relação a compreensão e o real significado do processo de categorização do conteúdo das mensagens das entrevistas, Gibbs (2009, p. 64) recomenda para que se possa alcançar êxito ao empreender tal processo analítico, é necessário que no percurso, "você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico da categorização". Neste sentido, o autor ao exemplificar um caso de categorização, sinaliza que quando se começa a buscar, "coisas em comum", que são identificadas nas entrevistas pela fala dos participantes, "Ao fazer isso, você começou a categorizar o texto" (Gibbs, 2009, p. 64). Visto que Gil (2008, p. 157), aponta que as entrevistas como instrumento de recolha de dados fornecem uma diversidade de informações, de modo que é fundamental que elas sejam organizadas para serem analisadas em etapa posterior, "o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias". E, adverte quanto a se evitar a demasia do número de categorias para não dificultar "a análise estatística e a interpretação dos dados" (Gil, 2008, p. 158). Ou seja, percebe-se que o processo de categorizar o conteúdo das mensagens das entrevistas, tem como objetivo central tentar decifrar o que existe de fato, por trás das falas dos entrevistados. Assim, busca-se identificar pontos em comum entre os participantes, fazendo emergir palavras, frases curtas e temas que serão utilizados como categorias ou códigos.

Ao que se refere o procedimento de códigos e de codificação, como procedimento técnico de extrema relevância que objetiva o ordenamento do conteúdo das mensagens das entrevistas, Gibbs (2009, p. 60), o conceitua da seguinte maneira: "codificação é a forma como você define sobre o que trata dos dados em análise". Neste aspecto, ao demonstrar elementos de codificação e categorização, com base em um exemplo, o autor apresenta tipos de códigos, como o código descritivo, o código analítico e categorias. Para Gil (2008), a codificação significa fazer com que dados brutos se revertam em símbolos para que possam ser tabulados, destacando que a codificação pode ser realizada antes ou após a coleta de dados.

A preparação dos dados é um processo complexo, especialmente nas abordagens de investigação qualitativa que tendem a realizar entrevistas, e algumas destas, de longa duração. Não obstante, o cumprimento da análise dos dados e o processo de transcrição das entrevistas representam etapas cruciais no percurso investigativos, que possibilitam ao pesquisador o aprofundamento do fenômeno investigado, ao ter que se debruçar para realizar as devidas transcrições.

Em consonância com o exposto, à medida que as entrevistas com os professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental e com os diretores escolares iam sendo realizadas, dava-se início ao procedimento técnico de transcrição integral. A transcrição das entrevistas e a análise do conteúdo das mensagens dos participantes, é de extrema relevância cientifica, como demonstra Laville e Dionne (1999, p. 190):

> Em todos os casos, o tratamento dos dados será exigente: é preciso com frequência transcrever cuidadosamente as frases coletadas, habitualmente registradas em gravador, para logo proceder às análises de conteúdo, que são, em geral, mais delicadas do que as análises estatísticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O conjunto de dados recolhidos, sejam elas entrevistas, questionários ou formulários, necessitam de análise, sejam elas de ordem quantitativa ou qualitativa. Portanto, é preciso lapidar os dados que se têm em mãos, para que eles possam de fato apresentar consistência,

robustez e relevância científica acerca do fenômeno a ser investigado, como salientam Laville e Dionne (1999, p. 197):

> Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder as análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

A seguir, o próximo subcapítulo apresenta as categorias de conteúdo e as subcategorias que foram alvo da análise de conteúdo e serão pormenorizadas na seção referente a apresentação dos resultados.

3.8.1 O sistema de categorização e subcategorias

No processo de elaboração das categorias de conteúdo e subcategorias, a presente investigação utilizou como referência teórica o modelo da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Convém salientar, que já foi estabelecida no subcapítulo anterior a técnica de tratamento dos dados que se referem as três etapas da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos dados.

A via indutiva foi utilizada como procedimento para a elaboração das categorias e subcategorias, sobretudo referente a percepção dos professores e diretores escolares sobre as políticas educacionais, o status da Educação Física e a infraestrutura escolar e desportiva.

Com efeito, a via indutiva de análise dos dados permitiu que o processo de formulação das categorias fosse realizado a partir da natureza e da percepção sobre o conteúdo das mensagens extraídas das 10 entrevistas realizadas. Convém sinalizar, que os objetivos das entrevistas foram estudar, conhecer e perceber o cerne das questões referentes às políticas educacionais, à infraestrutura escolar desportiva e sobre o status da Educação Física.

Embora a pesquisa possua predominantemente vieses de abordagem qualitativa, reitera-se que a triangulação metodológica utilizada possui como alicerce a abordagem de método misto. Posto que aos 338 alunos utilizou-se de abordagem e de método quantitativo, com a aplicação de questionário, essencialmente com questões fechadas, sendo posteriormente realizada análise estatística descritiva e inferencial com frequência relativa e absoluta dos dados.

Não obstante, com os 10 participantes adultos - cinco professores de Educação Física e cinco diretores escolares, a abordagem qualitativa foi utilizada. Para este propósito, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha dos dados.

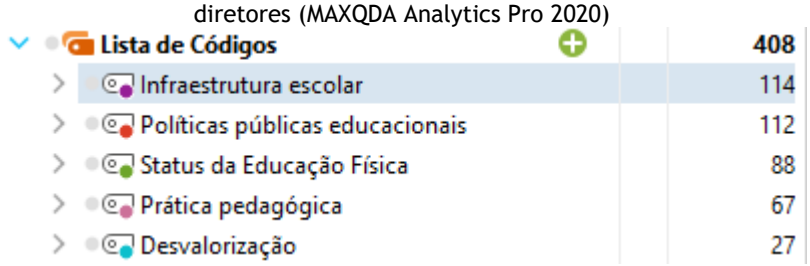
Na sequência, a análise de conteúdo com a categorização (codificação), a subcategorização e a seleção dos segmentos codificados foram utilizadas para o tratamento dos dados.

No tocante aos dados qualitativos, o software MAXQDA Analytics Pro Student 2020 (versão 20.4.0) contribuiu para a elaboração e ordenamento do sistema de categorias – códigos, conforme a figura 9.

O sistema de categorias só foi possível a partir dos dados provenientes das 10 entrevistas semiestruturadas realizadas: cinco entrevistas com os professores e cinco com os diretores escolares.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 9 - Captura de tela do sistema geral de códigos para análise das entrevistas - professores e diretores (MAXQDA Analytics Pro 2020)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se na figura 9, que a lista geral de categorias possui 408 códigos, distribuídos por cinco categorias (códigos) nucleares, hierarquicamente organizadas em ordem decrescente pelo total de segmentos codificados por cada uma das categorias. Por conseguinte, a categoria *infraestrutura escolar* (27,94%) destaca-se em primeiro lugar, com 114 segmentos codificados. Na sequência, com números muito próximos a categoria anterior, a categoria *políticas públicas educacionais* (27,45%) com 112 segmentos codificados ocupa a segunda colocação. A terceira posição, é preenchida pela categoria *status da Educação Física* (21,56%), com 88 segmentos codificados. Na quarta e quinta posição estão as categorias *prática pedagógica* (16,42%) e *desvalorização* (6,61%), respectivamente com 67 e 27 segmentos codificados. Infere-se de acordo com os dados do programa MAXQDA Analytics Pro 2020, que há um maior equilíbrio entre as três primeiras categorias hierárquicas ao que tange o total de segmentos codificados e uma maior disparidade no cotejo com as duas últimas categorias.

3.8.2 O sistema de categorias e subcategorias dos professores

O tratamento dos dados foi realizado a partir da sequência da ordem das 26 perguntas do guião de entrevista GEPEF (*Guião de Entrevista – Professores de Educação Física)* aplicado aos professores. Neste sentido, o processo de categorização das unidades temáticas utilizou as questões que versam predominantemente sobre o status da Educação Física, as políticas educacionais e a infraestrutura escolar e desportiva. Assim, o quantitativo de questões referentes a cada uma das unidades temáticas debatidas com os professores fora distribuído da seguinte maneira:

- O status da Educação Física Escolar (9);
- A infraestrutura escolar (6);
- As parcerias comunitárias (3);
- A prática pedagógica (3);
- O monitoramento e a garantia de qualidade (2);
- A abordagem inclusiva (1);
- Os objetivos que deveriam ter a Educação Física - a BNCC (1);
- A formação continuada (1).

A análise de conteúdo e o tratamento dos dados referentes a cada uma das unidades temáticas foi feito a partir dos segmentos codificados (fragmentos das narrativas) dos cinco professores de Educação Física participantes da investigação. Estes resultados foram agrupados e traduzidos através de quadros, tabelas com dados estatísticos e figuras com modelos de

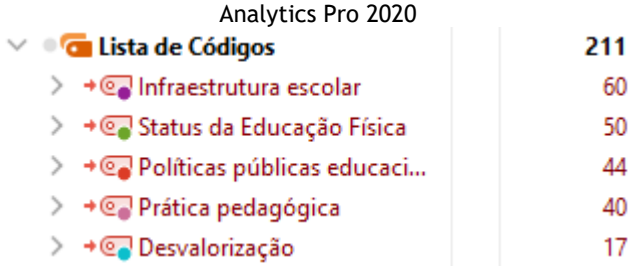
categorias e subcategorias hierárquicas com o intuito de melhor ilustrar o processo de categorização realizado.

O sistema de categorias dos professores é apresentado de forma pormenorizada através das cinco categorias (códigos) analíticas nucleares descritas abaixo:

1. *Políticas públicas educacionais;*
2. *Infraestrutura escolar;*
3. *Status da Educação Física (EF);*
4. *Prática pedagógica na EF;*
5. *Desvalorização da EF.*

Seguidamente, a lista geral de códigos dos professores (figura 10) foi composta por cinco categorias de análise nucleares e o quantitativo de 211 segmentos codificados, distribuídos dentre categorias e subcategorias de análise. As respectivas categorias foram analisadas através do programa MAXQDA Analytics Pro Student 2020.

Figura 10 – Captura de tela do sistema geral de códigos para análise das entrevistas – professores (MAXQDA Analytics Pro 2020



Fonte: Elaborado pelo autor.

Das cinco categorias *nucleares* descritas anteriormente, emergiram outras 36 categorias *secundárias* de análise (códigos). Por consequência da criação destas categorias secundárias foram desenvolvidas outras subcategorias analíticas (*subcódigos*), que ocasionaram ao final, uma *lista de codificações* com o total de 211 *segmentos codificados,* resultantes do grupo de documentos analisados dos cinco professores participantes, conforme a distribuição abaixo:

1. P-E1 - 43 segmentos codificados;
2. P-E2 – 38 segmentos codificados;
3. P-E3 – 49 segmentos codificados;
4. P-E4 – 39 segmentos codificados;
5. P-E5 – 41 segmentos codificados.

Inicia-se o detalhamento analítico pela categoria nuclear *políticas públicas educacionais*. O quadro 30, traz à tona a grelha de codificação, com a lista das sete categorias secundárias e as distintas subcategorias hierárquicas.

1. Ausência de investimentos/Ineficiência;
2. Formação continuada;
3. Prejuízo a implementação de políticas educacionais;
4. Identificação - políticas públicas educacionais;
5. Direção Geral;
6. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
7. Precarização pela SEMED.

Quadro 30 – Categorias e subcategorias (políticas públicas educacionais da Educação Física – a percepção docente)

Categorias		Subcategorias
Políticas públicas educacionais	Identificação das políticas educacionais	Fragmentos que denotam o desconhecimento total ou desconhecimento parcial das políticas públicas educacionais referentes que subsidiam à Educação Física.
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Fragmentos e adjetivações relacionadas ao abismo entre o que é posto como política educacional curricular *ideal* (a BNCC) e a política educacional *real* de infraestrutura escolar desportiva; a BNCC como uma simples referência ao planejamento de ensino anual.
	Formação continuada de professores	Fragmentos e adjetivações que referem a necessidade de uma ampla reestruturação metodológica; a descontextualização e o abismo entre teoria e prática; a evasão docente na formação continuada; posicionamento evasivo e ambíguo.
	Ausência de investimentos e ineficiência	Frases e fragmentos que revelam ambiguidade docente; a ausência de mobilização da comunidade escolar; a arquitetura escolar compreendida pela perspectiva *estrutural* e de gênese da ausência de investimentos.
	Precarização pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	Frases que apontam prejuízos à prática pedagógica da Educação Física devido a precarização da infraestrutura desportiva escolar perpetrada pela SEMED com a ausência de políticas educacionais; a descontinuidade das políticas educacionais causadas por instabilidades na política local.
	Direção Geral	Fragmentos e adjetivações que consideram como regular e boa a atuação da direção geral na gestão das políticas educacionais; a limitação da atuação diretiva devido à ausência de investimentos; a ausência de retorno governamental; a valorização da Educação Física.
	Prejuízo à implementação das políticas educacionais	Adjetivações e frases que relatam que os reflexos do *mecanismo social solidário* de compartilhamentos dos espaços públicos e de ações docentes nas aulas de Educação Física causam prejuízos na implementação de políticas públicas educacionais devido a provocação indireta que é feita ao Poder Público, repercutindo em ações governamentais com desvio de finalidades e transferência de responsabilidades dos gestores públicos; os reflexos do fator distância – a proximidade do local das aulas de Educação Física como um fator de aceitação e comodismo para a não reversão e busca por infraestruturas escolares próprias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 31, destrincha a categoria nuclear *infraestrutura escolar*, estruturada em outras oito categorias secundárias e 23 subcategorias analíticas. Enquanto política educacional que subsidia as aulas de Educação Física, a infraestrutura escolar foi objeto de investigação apreciada pela análise de conteúdo a partir da percepção dos cinco professores.

1. Instalações desportivas de apoio/Equipamentos;
2. Monitoramento/Garantia de qualidade na EF;
3. Quadras de esportes - espaços físicos escolares e não-escolares;
4. Recursos tecnológicos;
5. Materiais didático-pedagógicos;
6. Instalações educacionais de apoio;
7. Mobilização para reivindicar melhorias na IDE;
8. Descaso público.

Quadro 31 – Categorias e subcategorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção docente)

Categorias		Subcategorias
Infraestrutura escolar	Descaso público	Adjetivações e fragmentos referentes ao descaso público com as infraestruturas escolares e desportivas.
	Instalações educacionais de apoio	Adjetivações e fragmentos que descrevem a biblioteca e as salas de atendimento educacional especializado (AEE) com uma boa infraestrutura escolar e um amplo espaço físico; a presença, a ausência e a boa estrutura dos laboratórios.
	Recursos tecnológicos	Adjetivações que caracterizam os recursos tecnológicos da sala de multimídia como insuficientes, estruturados e ausentes; insuficiência da rede de internet e a constatação de exclusão digital nas escolas; o desconhecimento da estrutura da sala de informática.
	Materiais didático-pedagógicos	Adjetivações e fragmentos que revelam problemas de provisão de materiais à Educação Física pela SEMED; diversidade, suficiência, insuficiência e precarização.
	Instalações desportivas de apoio e equipamentos	Fragmentos que revelam as condições das instalações desportivas de apoio das escolas para as aulas de Educação Física, como os bebedouros, vestiários, banheiros e chuveiros.
	Quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não-escolares	Fragmentos e adjetivações a respeito da infraestrutura das quadras polidesportivas como espaços físicos escolares e não escolares utilizados nas aulas de Educação Física. Apontamentos sobre a função polissêmica da quadra polidesportiva; a necessidade de incorporação de algumas quadras polidesportivas em algumas escolas; a incoerência no sistema de ensino; o bom espaço físico existente; a necessidade de manutenção; a precarização e a insegurança.
	Monitoramento e garantia de qualidade	Fragmentos e adjetivações que relatam a (in)existência de padrões mínimos de qualidade referentes a infraestrutura desportiva escolar; ambiguidades acerca da existência, escassez e adaptação de materiais; a existência de padrões mínimos de qualidade da (in)suficiência de materiais; a influência da formação profissional e a ausência de investimentos na infraestrutura escolar; o não cumprimento da Educação Física de Qualidade (EFQ) estipulada pela UNESCO e a responsabilidade docente acerca da inclusão.
	Parcerias comunitárias como instrumento de mobilização para reivindicar melhorias	Fragmentos e frases que revelam a intenção das unidades escolares estabelecerem parcerias comunitárias como forma de reivindicar melhorias na infraestrutura escolar desportiva através de reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos; a inexistência de uma ampla mobilização e a constatação da naturalização do problema.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 32 apresenta a categoria nuclear *status da Educação Física*, estruturada em sete categorias secundárias, que englobam o total de 31 subcategorias de análise.

1. Status real;
2. Status legal versus Status real;
3. Percepção da importância das disciplinas acadêmicas;
4. Status ideal – tempo ideal de aula.
5. Status da disciplina de Educação Física;

6. Status legal - a facultatividade nas aulas de Educação Física;
7. Ineficiência do Poder Público Municipal- cantina escolar.

Quadro 32 – Categorias e subcategorias (status da Educação Física - a percepção dos professores)

Categorias		Subcategorias
Status da Educação Física	Status da disciplina de Educação Física	Fragmentos e adjetivações referentes às polêmicas no conselho de Classe (COC) e depreciação da Educação Física (EF); a fragilidade conceitual da disciplina; o respeito à Educação Física e isonomia pedagógica.
	Status legal - a facultatividade nas aulas de EF	Fragmentos relacionados à exclusão discente nas aulas; e maior responsabilidade discente no Ensino de Jovens e Adultos (EJ) devido as lacunas na legislação.
	Status real	Fragmentos e adjetivações relativas à participação ou ausência da Educação Física no Projeto Político-Pedagógico (PPP); os projetos de autoria da disciplina; a participação dos alunos nas aulas; o descontentamento atribuído pela comunidade escolar à Educação Física devido às aulas práticas; o bom e o mau uso do atestado médico como garantia para a isenção das aulas de Educação Física.
	Status legal versus status real	Frases e fragmentos que revelam a ausência de um conceito sólido da EF; a conscientização da importância da disciplina; a ausência do Conselho Regional de Educação Física (CREF); divergências entre o status legal e o status real; e questões referentes ao tempo legal e o tempo real de aula.
	Status ideal – tempo ideal de aula	Frases que indicam a proposição de um possível status ideal da Educação Física legitimado através da estimativa do tempo ideal de aula; menção de aulas todos os dias da semana – 700 minutos; quatro tempos de 50 minutos/semana – 200 minutos; e a relativização da carga horária/tempo interessante – 110 minutos.
	Ineficiência do Poder Público Municipal	Fragmentos que apontam a ineficiência do Poder Público Municipal com a disciplina de Educação Física; e o uso da cantina escolar.
	Percepção da importância das disciplinas acadêmicas	Adjetivações e frases que apontam as disciplinas acadêmicas mais importantes e menos importantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 33 refere-se à categoria nuclear *prática pedagógica na Educação Física*, estruturada em cinco categorias secundárias e o total de 21 subcategorias analíticas.

1. Objetivos da Educação Física;
2. Parceiras comunitárias que causam prejuízos;
3. Fator climático;
4. Infraestrutura escolar;
5. Participação e evasão versus políticas educacionais.

Quadro 33 – Categorias e subcategorias (prática pedagógica na Educação Física – a percepção docente)

Categorias		Subcategorias
Prática pedagógica	A relação com a infraestrutura escolar	Frases que relacionam a prática pedagógica da Educação Física à infraestrutura desportiva escolar e indicam desvalorização; o maior desgaste docente; interferências no plano de ensino e a limitação da atuação docente; a ausência de investimentos, de espaço físico e materiais; ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar.
	A relação com o fator climático durante as aulas	Fragmentos e adjetivações que relacionam a influência das intempéries climáticas na prática pedagógica como decorrentes da infraestrutura escolar e desportiva (IE) inadequada da praça, causando limitação e desconforto; a necessidade de se conhecer a IE e buscar a tematização e aulas teóricas como estratégia; a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categorias		Subcategorias
		necessidade de monitoramento e de cobertura da quadra polidesportiva; a prevalência de aulas práticas.
	A influência das políticas educacionais na relação participação/evasão	Fragmentos que sinalizam a confrontação da participação e evasão nas aulas às políticas educacionais e constatam a ausência de infraestrutura desportiva escolar (IDE); o abandono e apercepção dos alunos da não-obrigatoriedade em participar das aulas; a limitação de espaços físicos afetam a diversidade de conteúdos de ensino e a participação; o uso ideológico da infraestrutura escolar para a evasão dos alunos das aulas.
	Os objetivos da Educação Física	Fragmentos que referem que o objetivo da Educação Física é desenvolver a concepção estratigráfica do ser humano e promover a conscientização a respeito da inclusão nas aulas. Expressões que revelam que a abordagem inclusiva nas aulas é afetada devido às deficiências na infraestrutura escolar desportiva, interferindo na prática pedagógica e acarretando a exclusão social.
	Parcerias comunitárias que causam prejuízos	Fragmentos que revelam que as parcerias comunitárias causam prejuízos à prática pedagógica devido aos deslocamentos dos alunos até às praças públicas e a vulnerabilidade do local das aulas; a ausência de organização e de diálogo da escola com a comunidade e com os gestores públicos; a ausência de relevância da Educação Física; a insegurança e o comprometimento a integridade física dos alunos; a escassez dos espaços físicos; o horário das aulas e a detecção de problemas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por último, mas não menos importante, a categoria nuclear *desvalorização* possui seis subcategorias analíticas detalhadas no quadro 34. Esta categoria anuncia a percepção dos cinco professores participantes da pesquisa sobre o tratamento desigual que tem sido concedido nas unidades escolares à disciplina curricular Educação Física.

1. A incongruência da legislação no EJA/Ambiguidades pedagógicas;
2. O mau uso do atestado médico;
3. Os materiais didático-pedagógicos;
4. A percepção da comunidade escolar;
5. Exames estudantis locais e regionais;
6. Ausência de prioridade do governo municipal na EF.

Quadro 34 – Categorias e subcategorias (desvalorização na Educação Física – a percepção docente)

Categorias		Subcategorias
Desvalorização	Exames estudantis locais e regionais	Fragmentos que denotam a desvalorização da Educação Física a partir da sua ausência nos exames estudantis locais e regionais.
	Ausência de prioridade do governo municipal na Educação Física	Fragmentos que salientam a ausência de prioridade do governo municipal e a desvalorização na Educação Física.
	Os materiais didático-pedagógicos	Frases que indicam a desvalorização da Educação Física devido as dificuldades vivenciadas com os materiais didático-pedagógicos.
	O mau uso do atestado médico	Expressões que indicam a desvalorização da disciplina pelo mau uso do atestado médico como instrumento de evasão das aulas.
	A incongruência da legislação no EJA; ambiguidades pedagógicas	Fragmentos que relatam inconsistências e incongruências da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas acarretam prejuízos à Educação Física.
	A percepção da comunidade escolar	Adjetivações e fragmentos que apontam a percepção de desvalorização da comunidade escolar pela disciplina de Educação Física.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por conseguinte, cada uma das 36 categorias analíticas (códigos) e as subcategorias hierárquicas (subcódigos) mencionadas anteriormente serão pormenorizadas separadamente em subcapítulos a posteriori, com o auxílio de elementos gráficos e dos segmentos codificados.

No subcapítulo a seguir, as categorias e subcategorias hierárquicas referentes a percepção dos diretores escolares resultantes da análise de conteúdo serão pormenorizadas.

3.8.3 O sistema de categorias e subcategorias dos diretores escolares.

Convém salientar que o tratamento dos dados referentes a percepção dos diretores escolares resultam das entrevistas realizadas e do guião de entrevista GED (*Guião de Entrevista – Diretores)*. As 27 perguntas realizadas aos diretores escolares e as unidades temáticas debatidas a partir do GED seguem detalhados abaixo:

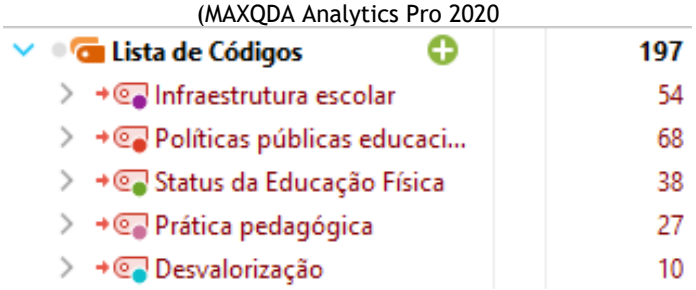
- O status da Educação Física Escolar (10);
- A infraestrutura escolar (6);
- As parcerias comunitárias (3);
- A prática pedagógica (3);
- O monitoramento e a garantia de qualidade (2);
- A abordagem inclusiva (1);
- Os objetivos que deveriam ter a Educação Física - a BNCC (1);
- A formação continuada (1).

Notadamente, o sistema de categorias dos diretores escolares é constituído por cinco categorias de análise *nucleares*, conforme a descrição abaixo:

1. *Políticas públicas educacionais;*
2. *Infraestrutura escolar;*
3. *Status da Educação Física (EF);*
4. *Prática pedagógica na EF;*
5. *Desvalorização da EF.*

Salienta-se que, o sistema com a lista geral das cinco categorias (códigos) nucleares de análise das entrevistas realizadas com os cinco diretores escolares (figura 11) foi constituída por 197 segmentos codificados:

Figura 11 - Captura de tela do sistema geral de códigos para análise das entrevistas - diretores escolares (MAXQDA Analytics Pro 2020



Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo de categorização das entrevistas realizadas com os cinco diretores escolares fez emergir 197 segmentos codificados, desenvolvidos a partir da análise de conteúdo e distribuídos da seguinte forma por cada um dos diretores:

1. DG-E1 – 37 segmentos codificados;
2. DG-E2 – 38 segmentos codificados;
3. DG-E3 – 45 segmentos codificados;
4. DG-E4 – 40 segmentos codificados;
5. DG-E5 – 37 segmentos codificados.

O conjunto das cinco categorias *nucleares* descritas anteriormente, desenvolveu outras 30 categorias *secundárias* (*códigos*). Do grupo pertencente as categorias *secundárias* provêm outras 91 subcategorias, que foram desenvolvidas a partir da análise de conteúdo.

Inicia-se a codificação dos dados referentes aos diretores escolares a partir da análise das *políticas públicas educacionais*.

Deste modo, o quadro 35 apresenta a grelha de codificação das políticas públicas educacionais (categoria nuclear). Salienta-se que, a lista abaixo possui sete categorias secundárias e diversas subcategorias hierárquicas, provenientes da análise de conteúdo realizada com os diretores escolares.

1. Precarização pela SEMED;
2. Ausência de investimentos e ineficiência;
3. Identificação das políticas públicas educacionais;
4. Recursos econômicos;
5. Prejuízo a implementação das políticas educacionais;
6. Plano Municipal de Educação (PME);
7. Relação com a SEMED.

Quadro 35 – Categorias e subcategorias (políticas públicas educacionais na Educação Física - a percepção dos diretores escolares)

Categorias		**Subcategorias**
Políticas públicas educacionais	Precarização das unidades escolares devido a ineficiência da SEMED	Frases e fragmentos que revelam que a ausência das políticas educacionais afetam à prática pedagógica; a ausência e a insuficiência de políticas educacionais; a dependência total da SEMED; a ineficiência e a contratação de empresas para serviços na infraestrutura das escolas.
	Os recursos econômicos existentes	Excertos e frases que denotam que os recursos econômicos das escolas são provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); de festas juninas; da cantina escolar; e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).
	A ausência de investimentos e a ineficiência pública	Fragmentos e adjetivações que descrevem a ausência de mobilização da comunidade escolar; problemas de ordem estrutural nas políticas educacionais com referência aos projetos arquitetônicos escolares; a situação fiscal das escolas; e os problemas com os Conselhos Escolares.
	A relação com a SEMED	Fragmentos a respeito de uma relação com a SEMED envolta à insuficiências e incertezas no tocante a infraestrutura das escolas; e a procrastinação.
	O Plano Municipal de Educação (PME)	Excertos e adjetivações que descrevem um PME ineficaz; paralisado e promotor de uma possível deterioração da infraestrutura das escolas; e que tem sido parcialmente cumprido.
	A identificação das políticas educacionais.	Fragmentos que descrevem conhecimento acerca de políticas educacionais como a Escola Acessível e Educação Conectada; o Programas Mais Educação e a descontinuidade do Programa Mais Cultura; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Excertos que apontam o desconhecimento total; e o desconhecimento parcial de políticas educacionais referentes às construções arquitetônicas de quadras polidesportivas; e da parte burocrática do PDDE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categorias		Subcategorias
	Prejuízo a implementação de políticas educacionais	Fragmentos e adjetivações que apontam que as parcerias comunitárias de compartilhamentos de espaços públicos de quadras polidesportivas situadas em "praças" promovem o desvio de finalidade do Poder Público e a transferência de responsabilidades; o comprometimento total das políticas educacionais; dificuldades acerca da manutenção e conservação da infraestrutura desportiva escolar devido a depredação; a aceitação e o comodismo dos atores educacionais em decorrência da influência do fator climático; a consciência crítica relativa a protelar a construção das quadras polidesportivas das unidades escolares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 36 revela a grelha de codificação da categoria nuclear *infraestrutura escolar*, resultante da análise de conteúdo com os diretores escolares. Esta possui oito categorias secundárias e diversas subcategorias hierárquicas explicitadas abaixo.

1. Descaso público.
2. Instalações educacionais de apoio;
3. Recursos tecnológicos;
4. Materiais didático-pedagógicos;
5. Instalações desportivas de apoio/Equipamentos;
6. Monitoramento/Garantia de qualidade na EF;
7. Quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não-escolares;
8. Parcerias comunitárias - mobilização para reivindicar melhorias na IDE.

Quadro 36 – Categorias e subcategorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção dos diretores escolares)

Categorias		Subcategorias
Infraestrutura escolar	Descaso público	Adjetivações e fragmentos referentes ao descaso público com as infraestruturas escolares e desportivas.
	Instalações educacionais de apoio	Adjetivações e fragmentos que descrevem as condições de instalações educacionais de apoio como as biblioteca, salas de leituras e a ausência dos laboratórios de ciências e de informática.
	Recursos tecnológicos	Adjetivações que caracterizam a influência dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EF e a suficiência das salas de multimídia
	Materiais didático-pedagógicos	Adjetivações e fragmentos que revelam a necessidade de compensação de investimentos, os problemas de provisão da SEMED junto aos materiais da Educação Física, boa diversidade e suficiência, a insuficiência e a precarização.
	Instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos	Fragmentos que revelam as condições das instalações desportivas de apoio e os equipamentos das escolas para as aulas de Educação Física, referente a armazenagem dos materiais, a ausência de bebedouros próximo ao local das aulas. Excertos sobre os vestiários, os banheiros e os chuveiros, referências a cultura do não-uso, instalações apropriadas, e a precarização.
	Quadra polidesportiva - espaços físicos escolares e não escolares	Fragmentos e adjetivações a respeito da infraestrutura das quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não-escolares utilizados nas aulas de Educação Física. Apontamentos sobre a necessidade de incorporação de algumas quadras polidesportivas em algumas escolas; a incoerência do sistema público de ensino; o bom espaço físico existente; a necessidade de manutenção; a precarização e a insegurança.
	Monitoramento e garantia de qualidade	Fragmentos e adjetivações que relatam a inexistência de padrões mínimos de qualidade referentes a infraestrutura desportiva escolar; a existência de padrões mínimos de qualidade e a insuficiência de materiais; a percepção alienada do padrão mínimo de qualidade; evasiva ao que tange o respeito à disciplina, a ausência de problemas e a isonomia entre disciplinas; o não cumprimento da Educação Física de Qualidade (EFQ) estipulada pela UNESCO e a responsabilidade docente acerca da inclusão; o cumprimento do monitoramento acerca da infraestrutura desportiva escolar (IDE).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categorias		Subcategorias
	Parcerias comunitária - mobilização para reivindicar melhorias	Fragmentos e frases que revelam a intenção das unidades escolares estabelecerem parcerias comunitárias como forma de reivindicar melhorias na infraestrutura escolar desportiva através de reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos; a inexistência de uma ampla mobilização e a naturalização do problema; a necessidade de incorporação da quadra polidesportiva externa à escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, o quadro 37 apresenta as cinco categorias secundárias que se referem ao *status da Educação Física* (categoria nuclear) e as respectivas subcategorias hierárquicas:

1. Status da disciplina de Educação Física;
2. Status real;
3. Status legal versus Status real;
4. Ineficiência do Poder Público Municipal;
5. Percepção da importância das disciplinas acadêmicas.

Quadro 37 – Categorias e subcategorias (status da Educação Física - a percepção dos diretores escolares)

Categorias	Subcategorias
Status da EF	Fragmentos e adjetivações referentes ao respeito à Educação Física e a isonomia pedagógica.
Status real	Fragmentos e adjetivações relativas à participação ou ausência da Educação Física no Projeto Político-Pedagógico (PPP); os projetos de autoria da disciplina; o espaço físico da quadra polidesportiva; o atestado médico - o uso adequado e os alunos participativos.
Status legal versus status real	Frases e fragmentos que revelam respeito perante a comunidade escolar e pouco tempo real de aula.
Ineficiência do Poder Público Municipal	Fragmentos que apontam a ineficiência do Poder Público Municipal através de pouco suporte da SEMED; alienação da função da SEMED; a interlocução do coordenador com a SEMED; alienação e uso político do espaço público.
Percepção da importância das disciplinas	Adjetivações e frases que apontam as disciplinas acadêmicas mais importantes e menos importantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 38 pormenoriza a categoria *prática pedagógica* na Educação Física . Ressalta-se que, cinco categorias secundárias e subcategorias hierárquicas distintas originam-se da referida codificação.

1. A relação com a infraestrutura escolar;
2. A relação com o fator climático durante as aulas;
3. Participação e evasão versus políticas educacionais.
4. Objetivos da Educação Física;
5. Parceiras comunitárias que causam prejuízos;

Quadro 38 – Categorias e subcategorias (prática pedagógica na Educação Física – a percepção dos diretores escolares)

Categorias		Subcategorias
Prática pedagógica	A relação com a infraestrutura escolar	Frases que relacionam a prática pedagógica da Educação Física à infraestrutura desportiva escolar e indicam um maior desgaste docente; a importância da adequação e atuação docente para o prazer nas aulas; a importância da Educação Física.
	A relação com o fator climático durante as aulas	Fragmentos e adjetivações que relacionam a influência das intempéries climáticas na prática pedagógica em decorrência da ausência de medidas relativas a atuação docente; a postura evasiva diretiva; as aulas teóricas e a alteração no plano de ensino; a necessidade de provisão de IE adequada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categorias		Subcategorias
	A influência das políticas educacionais na relação participação/evasão	Fragmentos que sinalizam a ausência de infraestrutura desportiva escolar (IDE) e o abandono e percepção dos alunos da não-obrigatoriedade em participar das aulas; a limitação de espaços físicos afetam a diversidade de conteúdos de ensino e a participação; o uso ideológico da infraestrutura escolar para a evasão dos alunos das aulas.
	Os objetivos da Educação Física	Fragmentos que apontam falhas nos objetivos a serem desenvolvidos na Educação Física em decorrência de deficiências na IDE - as ambiguidades diretivas; a ausência de abordagem inclusiva e a exclusão social nas aulas.
	Parcerias comunitárias que causam prejuízos	Fragmentos que revelam que as parcerias comunitárias causam prejuízos à prática pedagógica devido a insegurança e o comprometimento a integridade física dos alunos; o horário das aulas e a detecção de problemas; a falta de planejamento na cessão dos espaços internos escolares; a percepção de que as parcerias comunitárias inviabilizam à EF; os constrangimentos durante as intervenções pedagógicas docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalizando, o quadro 39 apresenta a *desvalorização* - categoria nuclear, que se refere a percepção dos diretores escolares. Por sua vez, desta categoria emergem cinco subcategorias hierárquicas.

1. Exames estudantis locais e regionais;
2. Ausência da Educação Física (EF) como prioridade junto a SEMED;
3. O mau uso do atestado médico;
4. A percepção da comunidade escolar;
5. Baixo status profissional.

Quadro 39 – Categorias e subcategorias (desvalorização na Educação Física – a percepção dos diretores escolares)

Desvalorização	Exames estudantis locais e regionais	Fragmentos que denotam a desvalorização da Educação Física a partir da sua ausência nos exames estudantis locais e regionais.
	Ausência da Educação Física (EF) como prioridade junto a SEMED	Fragmentos que salientam a desvalorização da EF em decorrência da ausência da disciplina como prioridade junto a SEMED.
	O mau uso do atestado médico	Expressões que indicam a desvalorização da disciplina pelo mau uso do atestado médico como instrumento de evasão das aulas.
	A percepção da comunidade escolar	Adjetivações e fragmentos que apontam a percepção de desvalorização da comunidade escolar pela disciplina de Educação Física.
	Baixo status profissional	Fragmentos que descrevem a desvalorização e o tratamento concedido ao professor de Educação Física nas unidades escolares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Revela-se que a categorização referente aos dados dos diretores escolares explicitadas nos cinco quadros acima, congregam 30 elementos codificados secundários, 91 subcódigos hierárquicos e 197 segmentos codificados. Estes são resultantes da análise de conteúdo e serão apreciados nos subcapítulos posteriores, na seção de apresentação dos resultados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O Capítulo IV tem essencialmente como objetivo apresentar os resultados obtidos no estudo de campo. Primordialmente, o arcabouço desta seção está organizado em três subcapítulos.

Nos três primeiros subcapítulos, a análise quantitativa dos resultados dos alunos é enfatizada, de modo que estes atores educacionais foram inquiridos a respeito da infraestrutura escolar e desportiva, bem como sobre o status da Educação Física.

No segundo e terceiros subcapítulos, a análise qualitativa dos resultados centra-se, predominantemente, nos professores e diretores escolares.

No segundo subcapítulo, os professores foram indagados, essencialmente, a respeito das políticas educacionais relacionadas à infraestrutura escolar e sobre o status da Educação Física. Por fim, no terceiro subcapítulo as arguições foram feitas aos diretores escolares, apresentando temas semelhantes aos abordados com os professores ao que tange as políticas educacionais relativas à infraestrutura escolar e ao status da Educação Física.

Inicialmente, a pesquisa descritiva foi utilizada como estratégia para pormenorizar os casos das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

Nesta seção, a análise e a apresentação dos resultados têm, fundamentalmente como premissa, a narrativa de alunos, professores de Educação Física e diretores escolares. Logo, as respostas concedidas por estes participantes estão envoltas ao objetivo de estudar a influência que as políticas públicas educacionais têm nas infraestruturas escolares e no status e/ou legitimidade do componente curricular Educação Física.

Decerto que o tratamento dos dados da pesquisa quantitativa realizada com os 338 alunos acerca da infraestrutura escolar e desportiva, bem como sobre o status da Educação Física foram analisados a partir da análise descritiva das respostas (frequência absoluta e relativa) e da análise estatística inferencial[79] (teste do qui-quadrado).

Os dados referentes aos alunos estão estruturados em três (3) subcapítulos. Os dois primeiros foram desenvolvidos a partir da perspectiva da análise descritiva das respostas (frequências relativas e absolutas) e, respectivamente, abordam em distintos subcapítulos a questão do contexto de ensino das escolas referente à infraestrutura escolar e desportiva e o status da Educação Física. O terceiro subcapítulo será balizado através da perspectiva da análise estatística inferencial (análise do qui-quadrado) com a comparação dos dois grupos de alunos, os que referem as escolas possuem boas infraestruturas desportivas e os que referem que não. Sendo que, o tratamento dos dados foi realizado a partir da percepção dos alunos sobre a infraestrutura desportiva, o status da Educação Física e os materiais utilizados nas aulas.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

79 Basicamente a técnica da estatística inferencial tem como objetivo na presente investigação possibilitar a análise de grupos com varáveis nominais – dos alunos que responderam, sim ou não, acerca se às aulas de Educação Física dispõe de uma boa infraestrutura desportiva escolar.

Ademais, o tratamentos dos dados da pesquisa qualitativa, majoritariamente foram assuntos abordados com os professores de Educação Física e os diretores escolares através da análise de conteúdo. A estes participantes foram feitas indagações diversas referentes às políticas educacionais (infraestrutura escolar, monitoramento e garantia de qualidade, abordagem inclusiva, flexibilidade do programa escolar e formação continuada), o status da Educação Física, as parcerias comunitárias e sobre a prática pedagógica.

Por conseguinte, ao final desta seção, a apreciação acerca da narrativa dos diretores escolares encerra este capítulo. Ainda que os assuntos debatidos com os participantes adultos (professores e diretores) tenham sido comuns a ambos, havendo apenas tão somente como diferença e, em proveito dos diretores, a abordagem do tema *recursos econômicos e financiamentos.*

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA: O CONTEXTO DE ENSINO DA EF (INFRAESTRUTURA ESCOLAR E DESPORTIVA) – A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Tendo anteriormente sido estabelecido o ordenamento das distintas seções do Capítulo IV, a partir deste subcapítulo tem-se a intenção de promover a análise quantitativa dos resultados. Posto que, será realizada a análise descritiva dos dados tendo com a finalidade de conhecer a percepção dos alunos em relação importância do contexto de ensino das aulas de Educação Física ao que tange à infraestrutura escolar e desportiva. O tratamento dos dados seguiu a lógica da análise estatística descritiva (frequência absoluta e frequência relativa).

4.1.1 As instalações da escola para o ensino da Educação Física

Inicialmente, os alunos foram inquiridos a partir de uma pergunta central - *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* – Como resposta, registrou-se, *sim*, em 46,7% dos alunos e, *não*, em 53,3%, a respeito das escolas terem *boas infraestruturas desportivas* para as aulas de Educação Física.

E, a partir desta questão, posterirormente foi-lhes indagado como percebiam tais instalações. Desta maneira, a seguir, apresenta-se o quadro 40 - um quadro global que exibe a frequência das respostas dos alunos referentes aos 20 itens que compunham o questionário RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*) com os indicadores da infraestrutura escolar[80] e desportiva que foram analisados, são eles:

1. Quadra polidesportiva dentro da escola (coberta ou descoberta);
2. Quadra polidesportiva externa à escola (coberta ou descoberta);
3. Quadra de areia;
4. Campo gramado;
5. Ginásio polidesportivo;
6. Parque infantil;
7. Pátio (coberto ou descoberto);
8. Piscina;
9. Pista de atletismo;
10. Espaços alternativos (salas, auditórios, etc.);

[80] A infraestrutura escolar aqui abordada contempla não só o espaço físico, os materiais didáticos-pedagógicos, os equipamentos e as instalações educacionais, mas também agrega às instalações desportivas e de apoio e os espaços escolares que se relacionam com a prática pedagógica da Educação Física escolar.

11. Armários ou salas para armazenagem dos materiais;
12. Banheiros próximos ao local de aula;
13. Banheiros adequados para alunos com NEE;
14. Vestiários próximos ao local de aula;
15. Bebedouros próximos ao local de aula;
16. Adaptações e acessibilidade para a circulação de alunos com NEE;
17. Laboratório de informática;
18. Laboratório de Ciências;
19. Biblioteca;
20. Áreas verdes (jardins, árvores, grama, hortas, flores, etc.)
21.

Quadro 40 – Indicadores da infraestrutura escolar e desportiva nas aulas de Educação Física (a percepção discente)

Itens – Instalações da escola para o ensino da Educação Física	N	%
Pergunta central:		
Há boa infraestrutura desportiva na Educação Física		
Sim	158	46,7
Não	180	53,3
Total	338	100.0
(1) **Há quadra polidesportiva dentro da escola**		
Concordo totalmente	88	26,0
Concordo em parte	56	16,6
Discordo em parte	33	9,8
Discordo totalmente	161	47,6
Total	338	100,0
(2) **As aulas ocorrem em quadras externas à escola**		
Concordo totalmente	214	63,3
Concordo em parte	64	18,9
Discordo em parte	22	6,5
Discordo totalmente	38	11,2
Total	338	100,0
(3) **Quadra de areia**		
Concordo totalmente	24	7,1
Concordo em parte	30	8,9
Discordo em parte	28	8,3
Discordo totalmente	256	75,7
Total	338	100,0
(4) **Campo gramado para futebol**		
Concordo totalmente	28	8,3
Concordo em parte	31	9,2
Discordo em parte	30	8,9
Discordo totalmente	249	73,7
Total	338	100,0
(5) **Ginásio polidesportivo**		
Concordo totalmente	16	4,7
Concordo em parte	28	8,3
Discordo em parte	25	7,4
Discordo totalmente	269	79,6
Total	338	100,0
(6) **Parque infantil**		
Concordo totalmente	22	6,5
Concordo em parte	42	12,4
Discordo em parte	32	9,5
Discordo totalmente	242	71,6
Total	338	100,0

Itens - Instalações da escola para o ensino da Educação Física	N	%
Continuação		
(7) **Pátio (coberto ou descoberto)**		
Concordo totalmente	166	49,1
Concordo em parte	112	33,1
Discordo em parte	12	3,6
Discordo totalmente	48	14,2
Total	198	100,0
(8) **Piscina**		
Concordo totalmente	15	4,4
Concordo em parte	5	1,5
Discordo em parte	14	4,1
Discordo totalmente	304	89,9
Total	338	100,0
(9) **Pista de atletismo**		
Concordo totalmente	16	4,7
Concordo em parte	37	10,9
Discordo em parte	38	11,2
Discordo totalmente	247	73,1
Total	338	100,0
(10) **Espaços alternativos**		
Concordo totalmente	42	12,4
Concordo em parte	43	12,7
Discordo em parte	24	7,1
Discordo totalmente	229	67,8
Total	338	100,0
(11) **Armários ou salas para materiais**		
Concordo totalmente	88	26,0
Concordo em parte	106	31,4
Discordo em parte	27	8,0
Discordo totalmente	117	34,6
Total	338	100,0
(12) **Banheiros próximos ao local de aula**		
Concordo totalmente	125	37,0
Concordo em parte	86	25,4
Discordo em parte	25	7,4
Discordo totalmente	102	30,2
Total	338	100,0
(13) **Banheiros adequados aos alunos com NEE**		
Concordo totalmente	58	17,2
Concordo em parte	60	17,8
Discordo em parte	32	9,5
Discordo totalmente	188	55,6
Total	338	100,0
(14) **Vestiários próximos ao local de aula**		
Concordo totalmente	61	18,0
Concordo em parte	23	6,8
Discordo em parte	28	8,3
Discordo totalmente	226	66,9
Total	338	100,0
(15) **Bebedouros próximos ao local de aula**		
Concordo totalmente	87	25,7
Concordo em parte	91	26,9
Discordo em parte	40	11,8
Discordo totalmente	120	35,5
Total	338	100,0
(16) **Acessibilidade na Educação Física para alunos com NEE**		
Concordo totalmente	38	11,2
Concordo em parte	40	11,8
Discordo em parte	37	10,9
Discordo totalmente	223	66,0
Total	338	100,0

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Itens – Instalações da escola para o ensino da Educação Física	N	%
Continuação		
(17) **Há laboratório de informática**		
Concordo totalmente	64	18,9
Concordo em parte	30	8,9
Discordo em parte	21	6,2
Discordo totalmente	223	66,0
Total	338	100,0
(18) **Há laboratório de ciências**		
Concordo totalmente	95	28,1
Concordo em parte	44	13,0
Discordo em parte	12	3,6
Discordo totalmente	187	55,3
Total	338	100,0
(19) **Há biblioteca ou sala de leitura**		
Concordo totalmente	281	83,1
Concordo em parte	31	9,2
Discordo em parte	10	3,0
Discordo totalmente	16	4,7
Total	338	100,0
(20) **Há áreas verdes (árvores, gramas, jardins, etc.)**		
Concordo totalmente	201	59,5
Concordo em parte	75	22,2
Discordo em parte	31	9,2
Discordo totalmente	31	9,2
Total	338	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: NEE – Necessidades Educativas Especiais.

a) Boa infraestrutura desportiva na Educação Física

Uma vez que com base na pergunta central do quadro 40, decorrente da afirmação *a escola onde estuda possui uma boa infraestrutura desportiva para às aulas de Educação Física*, verificou-se que 46,7% dos alunos responderam, *sim,* e 53,3% afirmaram que as escolas *não* possuem tal condição.

b) Aulas em quadras polidesportivas dentro das escolas

Os alunos foram inquiridos quanto a percepção a respeito se dentro das suas escolas tinham quadras polidesportivas (coberta ou descoberta) para o ensino de diferentes modalidades (vôlei, handebol, basquete, futsal, etc.). No tocante a esta questão, perceberam-se, majoritariamente discordâncias. Nesta perspectiva, 47,6% dos alunos discordaram totalmente e 9,8% discordam em parte, que dentro das escolas existiam quadras polidesportivas. Não obstante, 16,6% e 26,0%, respectivamente, concordam (em parte ou totalmente) acerca desta categoria, defendendo uma posição divergente.

c) Aulas em quadras polidesportivas externa às escolas

O segundo item analisado com os alunos foi a respeito da percepção que possuíam se às aulas de Educação Física ocorriam em dependências externas, como àquelas decorrentes de espaços situadas ao lado das escolas, como as praças públicas. Segundo a opinião da maioria dos alunos, houve concordância quanto ao fato das aulas ocorrerem fora das escolas. Pois, 63,3% concordam totalmente e 18,9% concordam em parte. Por outro lado, 6.5% (discordam em parte) e 11,2% (discordam totalmente) dos alunos defendem a posição contrárias, de que as aulas ocorrem dentro das escolas.

d) Quadra de areia nas escolas

Também foi abordado com os alunos se às suas escolas possuíam quadras de areia (para a prática de vôlei e futebol de areia). A frequência das respostas da maior parte dos alunos é

indicativa de que há discordâncias neste aspecto. De fato, 75,7*% discordam totalmente e 8,3% discordam em parte*. No entanto, identificou-se que uma menor parcela de alunos, concordam em parte (8,9%) ou totalmente (7,1%) que nas escolas há este tipo de espaço físico.

e) Campo gramado

Quando indagados a respeito se as suas escolas possuíam campo gramado para futebol, uma parcela significativa dos alunos discordou. Neste sentido, 73,7% dos alunos discordaram totalmente e 8,9% discordam em parte. Mas, em resposta a esta situação, 9,2% dos alunos concordam em parte e 8.3% concordam totalmente.

f) Ginásio polidesportivo

Um dos itens analisados buscou saber dos alunos se às escolas detinham ginásios polidesportivos. Vislumbra-se que a esmagadora maioria dos alunos discordaram, afirmando que nas suas escolas não há tal instalação. Posto que 79.6% (discordam totalmente) e 7,4% (discordam em parte) dos alunos apontam discordâncias. Entretanto, salienta-se que uma parcela menor de alunos concorda em parte (12,4%) ou totalmente (4,7%).

g) Parque infantil

Quando os alunos foram inquiridos se às suas escolas possuíam parques infantis, a maioria dos alunos apresentaram discordâncias a respeito deste item. Visto que substancialmente a maior parcela de alunos discordam totalmente (71,6%) ou em parte (9,5%), afirmando que nas suas escolas não há parques infantis. Em contrapartida, apenas 12,4% dos alunos concordam em parte e 6,5% totalmente de que há parques infantis escolares.

h) Pátio (coberto ou descoberto)

Os pátios escolares (cobertos ou descobertos) constituem instalações utilizadas para o ensino da Educação Física. Logo, os alunos em sua ampla maioria apontaram concordâncias. Porquanto, 49,1 % dos alunos concordam totalmente e 33,1% em parte que as suas escolas possuem pátios. Diferentemente, 3,6% (discordam em parte) e 14,2% (discordam totalmente) dos alunos sinalizaram discordâncias.

i) Piscina

Seguindo a análise descritiva dos itens que compõem às instalações educacionais de infraestrutura escolar e desportiva, os alunos foram inquiridos se nas suas escolas existiam piscinas para uso nas aulas de Educação Física. Nesta perspectiva, 94,0% dos alunos sinalizaram discordâncias (total e em parte). Aqui, expressivamente 89,9% dos alunos discordaram totalmente e 4,1% em parte. Todavia, escassamente 1,5% dos alunos concordam em parte e 4,4% totalmente.

j) Pista de atletismo

Expressamente, há um maior contingente de alunos – 84,3% que discordam (total ou em parte) que não há pista de atletismo em suas escolas. Neste ínterim, 73,1% dos alunos (*discordam totalmente*) e 11,2% (*discordam em parte*) afirmam que as escolas não possuem pistas de atletismo. Do outro lado, porém, há 10,9% de alunos que concordam em parte e 4,7% que concordam totalmente acerca da existência de pista de atletismo nas escolas.

k) Espaços alternativos (salas e auditórios)

Buscou-se saber dos alunos se às suas escolas possuíam espaços alternativos (salas e auditórios). O maior percentual de alunos acenou com discordâncias em relação a presença desta instalação nas escolas. De modo que precisamente, 74,9% dos alunos, distribuídos com as frequências de 67,8% (discordam totalmente) e 7,1% (discordam em parte), apontam não haver espaços alternativos nas escolas. Apesar disso, a afirmação anterior é contrariada por 12,7% dos alunos (concordam em parte) e 12,4% (concordam totalmente) que confirmam os espaços alternativos.

l) Armários ou salas para armazenar os materiais

A presença de armários ou salas para armazenar os materiais de Educação Física foi um dos assuntos discutidos com os alunos. De alguma maneira, a maioria dos alunos concordam que este equipamento está presente nas escolas. Assim, 26,0% dos alunos (concordam totalmente) e 31,4% (concordam em parte), afirmando existir nas escolas armários para armazenagem dos materiais. Contrapondo este argumento, 8% dos alunos discordam em parte, e 34,6% discordam totalmente, o que denota um total de 42,6% de alunos que confirmam ausência.

Algumas *instalações e equipamentos de apoio* (banheiros, vestiários e bebedouros) utilizados nas aulas de Educação Física foram objeto de análise descritiva no tratamento dos dados com os alunos, são eles:

m) Banheiros próximos ao local de aula

Sendo assim, houve a percepção de concordância para a maioria dos alunos acerca da existência de banheiros próximos ao local das aulas. Uma vez que 62,4.0% dos alunos (37,0% concordam totalmente e 25,4% concordam em parte) salientaram existir tais instalações nas proximidades onde decorrem às aulas. Em defesa de um argumento oposto ao apresentado,7,4% dos alunos discordam em parte e 30,2% discordam totalmente.

n) Banheiros adequados aos alunos com NEE

Os banheiros para alunos com NEE e PCD foram alvo de análise. Diferentemente dos resultados encontrados acerca dos banheiros comuns, há neste item a percepção de discordância para um número elevado de alunos. Pois, observou-se que 65,1% dos alunos declaram que discordam. Sendo que, 55,6% discordam totalmente e 9,5% em parte que existam banheiros para alunos com NEE e mobilidade reduzida. Rebatem esta opinião, 35.0% dos alunos (17,8% concordam em parte e 17,2% concordam totalmente).

o) Vestiários próximos ao local de aula

Considerou-se o uso dos vestiários próximos aos locais de aula através da perspectiva de preparação dos alunos no pré e no pós aula de Educação Física, como também a sua função educativa e higiênica, de valorização da disciplina e promotora de saúde e qualidade de vida. Ainda assim, os casos de discordâncias predominaram na análise dos alunos. Majoritariamente, 75,2% dos alunos informam a ausência desta instalação, discordando totalmente (66.9%) ou apenas discordando em parte (8,3%). Antagonicamente a estes resultados, 24,8% dos alunos apontam que concordam em parte (6,8%) ou meramente concordam totalmente (18,0%) acerca da existência de vestiários nas escolas.

p) Bebedouros próximos ao local de aula

Ainda na linha das instalações de apoio, os alunos foram questionados acerca da presença de bebedouros próximos ao local das aulas para orientar a hidratação, sendo percebidos mais

casos de concordância. De fato, percebeu-se que os alunos divergiram bastante acerca deste equipamento. Contudo, 52,6% dos alunos confirmam a presença dos bebedouros, e referem que concordam totalmente (25,7%) ou simplesmente concordam em parte (26,9%). Contraditoriamente, 47,3% dos alunos percebem de outra forma, posto que 11,8% discordam em parte e 35,5% discordam totalmente.

q) Adaptações e acessibilidades para alunos com NEE

Um outro assunto abordado com os alunos diz respeito à acessibilidade nas escolas para a melhor circulação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste aspecto, a maioria dos alunos apresentaram discordâncias, afirmando que falta acessibilidade nas escolas. No tocante a esta questão, 76,9% dos alunos relatam que discordam, sendo que 66,0% discordam totalmente ou apenas 10,9% discordam em parte que existam espaços escolares adaptados e com acessibilidade. Com efeito, em oposição a esta questão, 23,0% dos alunos indicam que concordam, sendo que, em parte (11,8%) ou totalmente (11,2%) que haja acessibilidade nas escolas investigadas.

r) Laboratório de informática

À veracidade e semelhança com o que decorre no item anterior, quanto a percepção dos alunos ao que tange a discordância da presença de laboratórios de informática nas escolas. Pois pôde-se concluir que, 72,2% dos alunos apontam que discordam totalmente (66,0%) ou simplesmente discordam em parte (6.2%). Em contraponto, 27,8% dos alunos responderam que concordam em parte (8,9%) ou totalmente (18,9%) que há laboratórios de informática nas escolas.

s) Laboratório de ciências

Um outro equipamento investigado nas escolas foram os laboratórios de ciências. Percebe-se que há um nível elevado de discordâncias dos alunos acerca da presença deste equipamento nas escolas. De forma que 58,9% dos alunos descrevem que discordam, destes, 55,3% discordam *totalmente* ou basicamente, 3,6% discordam em parte. Entretanto, 41,0% dos alunos mencionam que concordam, sendo que, 13% em parte ou 28,1% totalmente, que as escolas estão abastecidas de laboratório de ciências.

t) Biblioteca ou sala de leitura

O penúltimo item analisado foram as bibliotecas e salas de leituras. Em oposição à leitura dos dados anteriores, aqui a percepção dos alunos demonstrou um nível elevado de concordâncias. Porquanto, 92,3% dos alunos contam que concordam, sendo que, 83,1% totalmente ou basicamente, 9,2% em parte. Face a este resultado, 7,7% dos alunos narram que discordam, deste contingente, 3,0% em parte e 4,7% totalmente que as escolas possuam bibliotecas e salas de leituras.

u) Áreas verdes

O último item analisado, mas não o menos importante, buscou saber dos alunos acerca dos indicadores de infraestrutura escolar sobre a questão ecológica nas escolas. Neste sentido, os alunos foram questionados se há áreas verdes (grama, árvores, jardins, hortas, etc.). Ao passo que foram encontrados indicadores elevados de concordâncias acerca da presença de áreas verdes nas escolas. Com efeito, 81,7% dos alunos mencionam que concordam, sendo que, 59,5% totalmente e 22,2% em parte. Em oposição a esta apreciação, 18.4% dos alunos discordaram (9,2% em parte e 9,2% totalmente).

Por fim, após a análise descritiva dos vinte itens do quadro 40 considerados como *indicadores das instalações da escola para o ensino da Educação Física*, as principais inferências possíveis acerca da infraestrutura escolar e desportiva são as seguintes:

A primeira inferência descritiva é global, e remete à reposta dos alunos a questão central que fora colocada, se nas escolas haveria uma *boa infraestrutura desportiva* para as aulas de Educação Física. Assim, 53,3% dos alunos responderam *não* versus 46,7% que relatam *sim*.

A segunda inferência remete a percepção dos alunos acerca do item aulas em quadras polidesportivas dentro das escolas. Neste sentido, a maioria dos alunos (57,4%) discordam (totalmente ou em parte) das aulas ocorrerem dentro das escolas e 42,6% concordam (totalmente ou em parte). Não obstante, questionados sobre o item aulas em quadras polidesportivas externa às escolas, a grande maioria dos alunos (82,2%) concordam (totalmente ou em parte) e 17,8% discordam (totalmente ou em parte) sobre este assunto.

A terceira inferência apresenta um conjunto de ***itens*** que compõem as instalações escolares importantes à prática pedagógica da Educação Física. Os resultados comprovam que a grande maioria dos alunos sinalizam um elevado percentual de discordância (total ou em parte) em detrimento dos que concordam (total ou em parte), respectivamente, acerca das seguintes estruturas: quadra de areia nas escolas (84%; 16%); *campo gramado* (82,6%; 17,4%); ginásio polidesportivo (87,0%; 13,0%); parque infantil (81,1%; 18,9%); *piscina* (94,0%; 16,0%); pista de atletismo (84.3%; 15,7%); espaços alternativos - salas e auditórios (74.9%; 25,1%).

O quarto aspecto observado na análise descritiva foi a inferência a respeito dos itens referentes as instalações e equipamentos de apoio (banheiros, vestiários, bebedouros e armários ou salas) utilizados nas aulas de Educação Física. Acerca destes itens foram percebidas divergências nas respostas. Ao passo que a maioria dos alunos apresentam maior percentual de concordância (total ou em parte) versus discordância (total ou em parte), respectivamente, acerca de banheiros próximos ao local de aula (62,4%; 37,6%); bebedouros próximos ao local de aula (52,6%; 47,4%) e armários ou salas para armazenar os materiais (57,4%; 42,6%). No entanto, a maioria dos alunos demonstram discordâncias (total ou em parte) em detrimento aos que *concordam* (total ou em parte) acerca dos itens banheiros adequados aos alunos com NEE (65.1%; 34,9%) e vestiários próximos ao local de aula (75.2%; 24,8%).

Referente a avaliação dos espaços escolares de uso comum, o que se observa é um elevado percentual de alunos que discordam (total ou em parte) em prejuízo aos que concordam (total ou em parte). Este resultado foi percebido, respectivamente, acerca dos itens laboratório de informática (72.2%; 17,8%); laboratório de ciências (58.9%; 41,1%) e as adaptações e acessibilidades para alunos com NEE (76.9%; 23,1%). Por outro lado, a percepção dos alunos que concordam (total ou em parte) foi superior aos que discordam (totalmente ou em parte), respectivamente, no tocante a biblioteca ou sala de leitura (93,3%; 6,7%) e as áreas verdes (81.7%; 18,3%).

Infere-se que, a partir da análise descritiva dos 20 itens da infraestrutura escolar e desportiva avaliados, em 13 deles (65%), os alunos têm a percepção de *discordância* (total ou em parte). Tal resultado, demonstra um elevado nível de insatisfação com as condições disponibilizadas à Educação Física. Acrescenta-se ainda, a consistência e a robustez da percepção de 82,2% dos alunos que concordam (totalmente ou em parte) com o fato das aulas ocorrerem em quadras polidesportivas externa às escolas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.2 Os indicadores de materiais na Educação Física

Além do tratamento dos dados apresentados no quadro anterior terem abordados particularmente os indicadores de infraestrutura escolar e desportiva, os itens que compõem o

quadro 41 apresentam quatro (4) indicadores analisados pelos alunos relacionados aos *materiais* de Educação Física, são eles:

1. A diversidade;
2. A qualidade;
3. A quantidade;
4. Adaptados para alunos com NEE.

Com efeito, os materiais também são considerados como partes dos elementos que conservam o acervo de itens da infraestrutura escolar e desportiva. Eles serão apresentados separadamente por uma questão sequencial da estrutura do roteiro de questionário dos alunos.

Quadro 41 – Indicadores relacionados aos materiais de Educação Física (a percepção discente)

Itens – Materiais para as aulas de Educação Física	N	%
(1) **Os materiais são diversificados**		
Concordo totalmente	60	17,8
Concordo em parte	118	34,9
Discordo em parte	63	18,6
Discordo totalmente	97	28,7
Total	338	100,0
(2) **Os materiais são de qualidade**		
Concordo totalmente	38	11,2
Concordo em parte	112	33,1
Discordo em parte	93	27,5
Discordo totalmente	95	28,1
Total	338	100,0
(3) **Os materiais são de grande quantidade**		
Concordo totalmente	24	7,1
Concordo em parte	61	18,0
Discordo em parte	99	29,3
Discordo totalmente	154	45,6
Total	338	100,0
(4) **Há materiais adaptados para alunos com NEE**		
Concordo totalmente	28	8,3
Concordo em parte	22	6,5
Discordo em parte	43	12,7
Discordo totalmente	245	72,5
Total	338	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: NEE – Necessidades Educativas Especiais

Os alunos foram questionados a respeito dos materiais didáticos-pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física e, especificamente quando inquiridos acerca da *diversidade de materiais* ligeiramente percebeu-se mais casos de concordâncias. Neste aspecto, 52,7% dos alunos reponderam que concordam totalmente (17.8%) ou então, em parte (34.9%). Se opõem a esta ideia, 47,3% dos alunos que se posicionam discordando em parte (18,6%) ou simplesmente, totalmente (28.7%).

No tocante a parte de materiais de Educação Física relacionados à *qualidade*, compreende-se pela análise dos alunos um nível superior de discordâncias. Deste modo, pôde-se reparar que 55,6% dos alunos referem que discordam totalmente (28,1%) ou discordam em parte (27,5%). Embora este expressivo resultado, 44,3% dos alunos disseram que concordam em parte (33,1%) ou basicamente concordam totalmente (11,2%) que os materiais tenham qualidade.

O terceiro item acerca dos materiais analisados com os alunos buscou saber se *os* materiais são de grande *quantidade*. Nota-se um nível elevado de discordâncias. Pois, 74,9% dos alunos

narraram que discordam, sendo que 45,6% totalmente e 29,3% em parte. Em face a este resultado, 25,1% dos alunos indicam que concordam, sendo que, 18,0% em parte (18.0%) e 7,1% totalmente ao fato de que as escolas sejam dotadas de quantidade de materiais.

Com efeito, o último item analisado pelos alunos ao que tange os materiais de Educação Física, tratou de verificar a percepção acerca de possíveis *materiais adaptados para alunos com NEE*. Semelhantemente ao resultado anterior, foram identificados mais casos de *discordâncias*. Logo, 85.2% dos alunos sinalizam que discordam, sendo que, 72,5% totalmente e 12,7% em parte ao fato de que as escolas possuam materiais adaptados para alunos com NEE. Rebatem esta tese, 14,8% dos alunos, que enfatizam que concordam em parte (6,5%) ou então concordam totalmente (8,3%) que as escolas possuam materiais adaptados.

Prontamente, as principais inferências possíveis após a finalização da análise descritiva dos 4 (quatro) indicadores que avaliam os *materiais* de Educação Física, fez emergir as seguintes reflexões:

Dos 4 (quatro) indicadores de *materiais* de Educação Física avaliados pelos alunos, pôde-se perceber que em 3 (três) deles - *qualidade*, *quantidade* e *adaptados à alunos com NEE* – a percepção dos alunos foi maior para a *discordância* (total ou em parte) do que para *concordância* (total ou em parte). Respectivamente, no tocante a qualidade (55,6%; 44,4%), quantidade (74.9%; 25,1%) e adaptados para alunos com NEE (85.2%; 14.8%) os níveis de discordância foram superiores.

De fato, apenas na análise descritiva do indicador *diversidade de materiais* que houve uma maior percepção dos alunos à tendência de *concordância* (total ou em parte), em desfavor da *discordância* (total ou em parte), como pode ser verificado - 52.7% *versus* 47.3%.

Logo, a análise descritiva dos indicadores de *materiais* avaliados permite concluir que em ao menos 75% deles, respectivamente, a *qualidade*, a *quantidade* e *adaptação a alunos com NEE* foram verificados maiores tendências a *discordância* (total ou em parte) dos alunos.

Deste modo, verifica-se um resultado consistente e a robustez científica do tratamento dos dados com os alunos, que denotam descontentamento com os *materiais* que vêm sendo utilizados nas aulas de Educação Física.

4.2 Análise Descritiva: o status real da EF - a percepção discente

Além dos indicadores de infraestrutura escolar e desportiva, bem como sobre os materiais didáticos-pedagógicos analisados no subcapítulo anterior, esta seção tem como objetivo dar sequência a análise quantitativa dos resultados e demonstrar a percepção dos alunos sobre o status real da disciplina de Educação Física.

Com efeito, e tendo a finalidade de se alcançar os devidos resultados, o tratamento dos dados fez emergir assuntos que foram pormenorizados com os alunos, aos quais a presente investigação tem a pretensão de discorrer nesta seção:

1) Matérias (disciplinas acadêmicas) que os alunos mais gostam;
2) Matérias consideradas mais importantes;
3) Os motivos de participação nas aulas – a obrigação e a diversão;
4) Benefícios da Educação Física;
5) Conteúdos de ensino que os alunos mais gostam;
6) A lembrança que os alunos têm da Educação Física;
7) Participação voluntária nas aulas caso às mesmas deixassem de ser obrigatórias.

4.2.1 O status da Educação Física – as matérias que os alunos mais gostam

O primeiro assunto discutido foram as *matérias* (disciplinas acadêmicas) que os alunos mais *gostam*. Desta maneira, o corpo discente foi inquirido a descrever a percepção que possuem do status da Educação Física comparativamente às outras disciplinas. Assim, a análise descritiva acerca do *gostar* das *disciplinas acadêmicas*, demonstra que os alunos, quando inquiridos a demonstrarem tal percepção, fizeram nominalmente emergir 11 (onze) disciplinas acadêmicas, são elas:

1. Artes;
2. Física;
3. Língua Inglesa;
4. História;
5. Geografia;
6. Matemática;
7. Ciências;
8. Educação Física;
9. Língua Portuguesa;
10. Língua Espanhola;
11. Química.

Deste modo, o quadro 42 apresenta a frequência absoluta (N) e relativa (%) dos dados sobre as disciplinas acadêmicas que os alunos mais gostam. Demonstra-se desta forma, as diversidades de disciplinas sinalizadas pelos alunos, sobretudo, sublinham-se as quatro (4) primeiras matérias apontadas como àquelas que mais gostam.

Quadro 42 – Status da Educação Física (o gostar das disciplinas acadêmicas - a percepção discente)

Disciplinas acadêmicas	N	%
1 – Artes	23	6,8
2 – Física	5	1,5
3 – Inglês	8	2,4
4 – História	56	16,6
5 – Geografia	30	8,9
6 - Matemática	55	16,3
7 – Ciências	36	10,7
8 – Educação Física	76	22,5
9 – Português	39	11,5
10 - Espanhol	4	1,2
11 – Química	2	0,6
12 – Não responderam	4	1,2
Total	338	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Com efeito, o quadro 42 infere que a disciplina de Educação Física foi elevada como a primeira opção por 22,5% dos alunos, a colocando no posto número um referente as *disciplinas que mais gostam*. Em segundo lugar, surge a disciplina de História, com um nível elevado de 16,6% dos alunos, que revelam a percepção do gostar. Posteriormente, a disciplina de Matemática foi considerada como a terceira opção dentre àquelas disciplinas que os alunos mais gostam, sendo incluída no rol das disciplinas prediletas por 16,3 % dos alunos. E, por fim, a

disciplina de Língua Portuguesa foi considerada a quarta opção quanto a percepção do gostar, sendo mencionada por 11,5% dos alunos.

Em resumo, define-se a distribuição e hierarquização das quatro (4) *disciplinas que os alunos mais gostam* dentre o conjunto das 11 disciplinas explicitadas, despontando as seguintes como as prediletas:

1. Educação Física (22,5%);
2. História (16,6%);
3. Matemática (16,3%);
4. Língua Portuguesa (11,5%).

No tocante a composição da categoria do rol do gostar, estas quatro (4) disciplinas definem a indagação realizada inicialmente no roteiro de questionário dos alunos (Apêndice III), "Diga quais são *às matérias que você mais gosta*"?

Em face dos resultados apresentados, embora não tenha sido objeto da investigação apontar ou levantar as disciplinas acadêmicas menos apreciadas pelos alunos quanto a *percepção do gostar*, estas foram consideradas.

Rapidamente e de modo fortuito com a finalidade de traçar uma paralelo com os resultados supramencionados, hierarquicamente às quatro (4) disciplinas acadêmicas elencadas pelos alunos como últimas opções foram: Química (0,6%), Língua Espanhola (1,2%), Física (1,5%) e Língua Inglesa (2,4%).

4.2.2 O status da Educação Física – a importância das disciplinas acadêmicas

Ainda relativamente à questão do status, o segundo assunto debatido relativamente a esta temática, fez com que esforços fossem empreendidos para buscar saber da percepção dos alunos acerca da *importância* atribuída à Educação Física frente às demais *disciplinas acadêmicas*.

Por outras palavras, a análise descritiva fez emergir a percepção dos alunos acerca da *importância* das seguintes *disciplinas acadêmicas*:

1. Artes;
2. Língua Inglesa;
3. Química/Física;
4. História;
5. Matemática;
6. Ciências;
7. Educação física;
8. Língua Portuguesa;
9. Língua Espanhola;
10. Química.

Desta forma, a pergunta norteadora aos alunos os inquiriu da seguinte forma: "*Diga quais são às matérias que considera mais importantes na escola*?".

Neste ínterim, ainda que a frequência absoluta não tenha sido utilizada diretamente na análise dos dados mas, sim, com fins ilustrativos, o quadro 43 apresenta a frequência absoluta (N) e relativa (%).

Quadro 43 – Status da Educação Física (a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção discente)

Disciplinas acadêmicas	N	%
1 – Artes	2	0.6
2 – Língua Inglesa	2	0.6
3 – Química/Física	1	0.3
4 – História	8	2.4
5 – Matemática	154	45.6
6 – Ciências	9	2.7
7 – Educação Física	14	4.1
8 – Língua Portuguesa	145	42.9
9 – Língua Espanhola	1	0.3
10 – Química	1	0.3
11 – Não responderam	1	0.3
Total	338	100.00

Fonte: Elaborado pelo autor.

De assinalar que coube aos alunos elencar hierarquicamente apenas as quatro (4) primeiras opções, dentre as diversas disciplinas acadêmicas *consideradas como as mais importantes*. De tal modo, o quadro 43 revela a distribuição da frequência das respostas dos alunos e percebe-se que emergiram um conjunto de 10 disciplinas acadêmicas referidas como as mais importantes. Posto que deste conjunto, simplesmente emergiram quatro (4) matérias que compõe o rol das disciplinas acadêmicas apreciadas como *às mais importantes* pelos alunos, são elas:

1. Matemática (45,6%);
2. Língua Portuguesa (42,9%);
3. Educação Física (4,1%);
4. Ciências (2,7%).

Em face dos resultados apresentados no quadro 43, observa-se que uma esmagadora maioria correspondente a 45,6% dos alunos, atribuem a matéria de Matemática a primeira posição, dentre *as disciplinas mais importantes* analisadas.

Por sua vez, semelhantemente a matéria anterior analisada no tocante ao elevado percentual, a matéria de Língua Portuguesa ocupa a segunda posição, com 42,9% dos alunos atribuindo à mesma o posto de uma das mais relevantes em termos de graus de importância comparativamente às demais disciplinas curriculares.

Posteriormente, ainda que com o percentual de respostas inferior às disciplinas anteriormente mencionadas, o terceiro posto dentre as mais importantes foi preenchido pela disciplina de Educação Física, com 4,1% dos alunos a posicionando neste patamar hierárquico comparativamente às 10 disciplinas acadêmicas estabelecidas inicialmente. Por fim, denota-se que um menor número de alunos - 2,7%, outorgam o posto de quarta matéria mais importante à disciplina de Ciências.

Por outro lado, mesmo que não tenha sido objeto da presente investigação erigir às quatro (4) disciplinas acadêmicas consideradas como *menos importantes* pelos alunos, a exposição delas será feita de forma hierárquica. Simplesmente, tem-se a intenção de demonstrar as matérias menos valorizadas pelos alunos no quesito importância, são elas: Química/Física, Língua Espanhola e Química, ambas com 0,3%, Artes e Língua Inglesa, ambas com 0,6%, e História, com 2,4%).

As principais inferências acerca da hierarquização da *importância das disciplinas acadêmicas (matérias)* foram as seguintes:

A análise descritiva a partir da pergunta central feita aos alunos ao que tange às matérias que consideram como mais importantes na escola, indica que o status da Educação Física no tocante à sua importância comparativamente às demais disciplinas acadêmicas, a coloca em terceira posição (4.1%), superando a disciplina de Ciências (2.7%), ficando atrás apenas da matéria de Matemática (45.6%) e Língua Portuguesa (42.9%).

Embora a matéria de Educação Física tenha alcançado posto de destaque entre às disciplinas consideradas *mais importantes*, notadamente percebe-se um abismo existente entre às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa comparativamente às demais disciplinas acadêmicas.

4.2.3 O status da Educação Física - os motivos dos alunos participarem das aulas

Posteriormente, à análise da percepção dos alunos ao que se refere o antagonismo entre às disciplinas acadêmicas que mais *gostam* e àquelas consideradas mais *importantes*, tem-se agora, a pretensão de analisar o status da Educação Física quanto aos *motivos* de participação nas aulas. Os *motivos* percepcionados com os alunos foram:

1. Obrigação;
2. Diversão;
3. Importante para o meu desenvolvimento;
4. Obrigação e diversão;
5. Nenhuma das anteriores.

Desta forma, o quadro 44 expõe a distribuição da frequência das respostas dos alunos, bem como o nível de concordância ou discordância de cinco (5) possíveis razões que podem sugerir o *motivo* da participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Quadro 44 – Status da Educação Física (os motivos de participação nas aulas – a percepção discente)

Eu faço às aulas de Educação Física por/por ser	N	%
(1) **Obrigação**		
Concordo totalmente	55	163,
Concordo em parte	90	26,6
Discordo em parte	62	18,3
Discordo totalmente	130	38,5
Não responderam	1	0,3
Total	338	100,0
(2) **Diversão**		
Concordo totalmente	162	47,9
Concordo em parte	135	39,9
Discordo em parte	23	6,8
Discordo totalmente	17	5,0
Não responderam	1	0,3
Total	338	100,0
(3) **Importante para o meu desenvolvimento**		
Concordo totalmente	237	70,1
Concordo em parte	69	20,4
Discordo em parte	19	5,6
Discordo totalmente	12	3,6
Não responderam	1	0,3

Total	338	100,0
(4) **Obrigação e diversão**		
Concordo totalmente	111	32,8
Concordo em parte	134	39,6
Discordo em parte	61	18,0
Discordo totalmente	31	9,2
Não responderam	1	0,3
Total	338	100,0
(5) **Nenhuma das anteriores**		
Concordo totalmente	8	2,4
Concordo em parte	8	2,4
Discordo em parte	11	3,3
Discordo totalmente	311	92,0
Total	338	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme os dados analisados no quadro 44, recorda-se a questão norteadora feita aos alunos indicativa do *motivo* de não participarem das aulas - "*Eu faço às aulas de Educação Física por/por ser*". Sendo assim, observa-se que a partir da primeira razão apresentada - *a obrigação*, mais da metade dos alunos (56,8%) salientam que discordam totalmente (38,5%) ou em parte (18,3%). Por seu turno, 42,9% indicam que concordam em parte (26,6%) ou totalmente (16,3%) no sentido de que estão a participar das aulas de algum modo por *obrigação*. Ressalta-se que, 0,3% dos alunos *não responderam* (NR) a tal indagação.

No decurso, os alunos foram imbuídos a refletir sobre o status da disciplina relacionado ao segundo motivo, *a diversão*, apontada como uma sugestiva razão a participação das aulas. Revela-se que, um número expressivo de alunos demonstrou concordâncias de que o motivo principal de participarem das aulas é simplesmente por diversão. Na verdade, 87.8% dos alunos referem que concordam totalmente (47,9%) ou basicamente, concordam em parte (39,9%). Uma percepção contrária e inexpressiva foi verificada, pois 11,8% dos alunos discordam em parte (6,8%) ou totalmente (5,0%) de ser a diversão o motivo principal para participarem das aulas de Educação Física. Foi identificado que 0,3% dos alunos *não responderam* (NR) a tal questionamento.

O terceiro motivo sugerido aos alunos para que venham a participar das aulas de Educação Física foi reflexivamente possibilitar à percepção quanto à *importância para o seu desenvolvimento*. Este resultado foi semelhante ao anterior no tocante a concordância. Logo, percebeu-se que a esmagadora maioria dos alunos demonstraram concordâncias (90,5%) de que o motivo principal de participarem das aulas, deve-se ao fato da percepção da importância para o seu próprio desenvolvimento. Tal conclusão pode ser identificada em larga escala por àqueles alunos que concordam totalmente (70,1%) ou em parte (20,4%). Por mais que o nível de concordância tenha sido elevado, 9,2% dos alunos defendem que discordam em parte (5,6%) ou totalmente (3,6%) que participem das aulas pelo aspecto perceptivo da importância para o seu desenvolvimento. Uma percentagem mínima de alunos (0,3%) não responderam (NR).

A seguir, o quarto motivo apontado aos alunos como fonte de estímulo para que venham a participar das aulas de Educação Física, expõe concomitantemente dois itens já analisados separadamente, *a obrigação e a diversão*. Desta maneira, a ampla maioria dos alunos (72,4%), apresentam uma narrativa de concordâncias. Tal fato pode ser comprovado quando se observa que uma parcela substancial concorda em parte (39,6%) ou totalmente (32,8%) que participam das aulas por obrigação e diversão. Ao que pese este resultado, constatou-se que 27,2% dos alunos apresentaram discordâncias, representadas pela opinião daqueles que discordam em

parte (18,0%) ou totalmente (9,2%). Foi constatado que 0,3% dos alunos *não responderam* (NR) aos questionamentos acerca desta variável.

Por fim, o quinto motivo apresentado aos alunos não sugeriu algo específico, sendo possibilitado a discordância através da opção *nenhuma das anteriores*. De tal modo, a esmagadora maioria dos alunos discordam (95,3%), sendo que 92,0% discordam totalmente ou naturalmente, 3,3% discordem em parte, que a opção *nenhuma das razões anteriores* (obrigação, diversão, importante para o meu desenvolvimento e obrigação e diversão) não seja indicativo e representativa ao fato dos alunos decidirem participar das aulas de Educação Física. Em face a este elevado percentual descoberto, uma irrisória quantidade de alunos concorda (4,8%), que nenhuma das razões anteriores apresentadas representem a percepção de participarem ou não das aulas, pois 2,4% concorda em parte (2.4%) ou totalmente (2,4%).

Quando se observa o status da Educação Física e os principais motivos que levam os alunos a participarem das aulas, a análise descritiva dos dados faz emergir as seguintes inferências:

No tocante ao motivo desencadeador dos alunos participarem das aulas, deduz-se que uma concepção macro de 56.8% dos alunos discordam que participem das aulas por uma simples questão de *obrigação*. Embora os alunos discordem quanto ao fato narrado anteriormente, o mesmo não pôde ser verificado quanto a percepção da diversão. Pois, 87,8% dos alunos concordam e salientam ser, a *diversão*, a razão principal de participarem das aulas de Educação Física. De sorte que, em semelhança ao expressivo resultado anterior, 90,5% dos alunos concordam que participam das aulas por considerá-la *importante para o seu desenvolvimento* e 72,4% concordam que a razão central de participarem das aulas de Educação Física seja nomeadamente pela *obrigação e diversão*.

A análise descritiva dos resultados apresentados, conclui que indiscutivelmente, a maioria dos alunos discordam (95,3%) ao fato de que *nenhuma das razões anteriores* apresentadas não representem o motivo de participarem das aulas. Ou seja, pela robustez dos resultados evidenciados pode-se dizer que os alunos outorgam a consistência e relevância dos motivos sugeridos como essenciais para a decisão de decidirem participarem ou não das aulas

4.2.4 O status da Educação Física - a importância de seus principais benefícios

Percorrendo ainda o campo do status da Educação Física escolar, procurou-se saber dos alunos a respeito dos *benefícios* percebidos na Educação Física.

A referência utilizada para analisar a percepção dos alunos quanto aos benefícios percebidos na Educação Física foi o questionário RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*).

Nesta parte do questionário, os alunos se depararam com uma relação de 10 benefícios, e sendo-lhes solicitado que agrupassem em ordem decrescente de importância (10º, 9º, 8º, 7º, 6º, 5º, 4º, 3º, 2º e 1º) os dez principais benefícios percebidos na Educação Física. Assim, a análise descritiva desta subseção contempla a percepção dos alunos a respeito dos seguintes benefícios:

1. Melhorar a condição física e a saúde;
2. Fazer amizades;
3. Desenvolver o corpo;
4. Aprender esportes;
5. Disciplinar;
6. Inibir;
7. Fortalecer os músculos;
8. Desinibir;
9. Descansara a cabeça;

10. Outros.

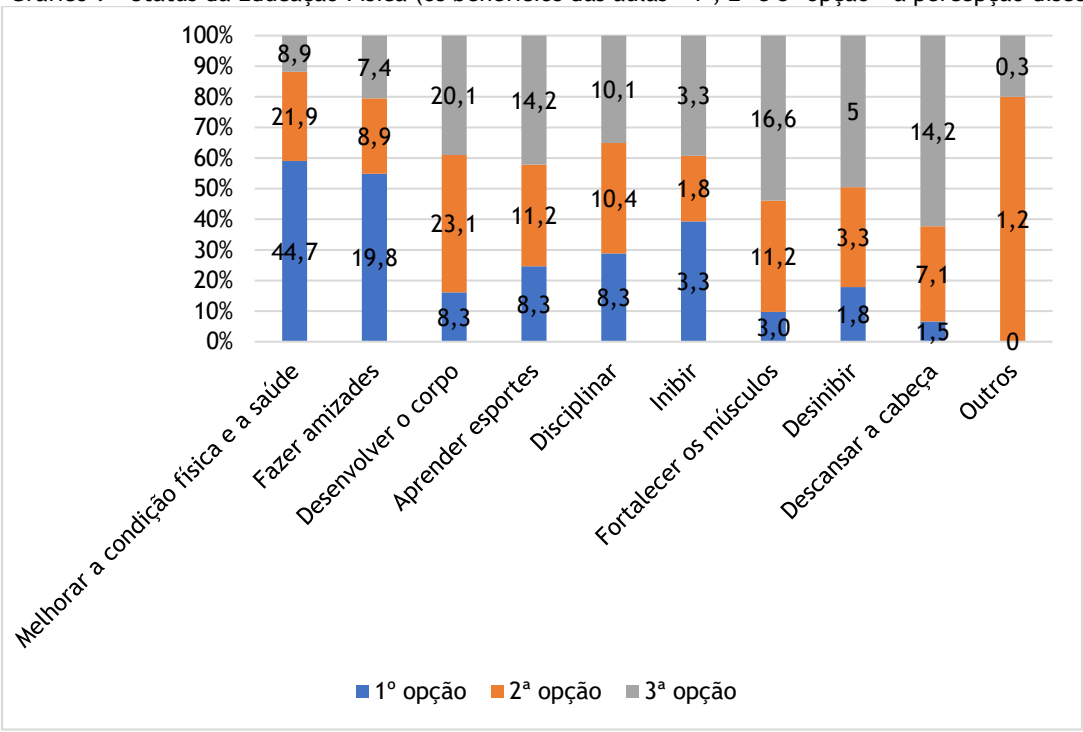
Deste modo, chega-se ao final com as três (3) primeiras opções distribuídas hierarquicamente, de acordo com a percepção dos alunos quanto aos benefícios das aulas de Educação Física.

Desta forma, os seguintes resultados foram encontrados utilizando como base a percepção dos alunos acerca dos benefícios apresentados.

Sendo assim, o gráfico 9 indica que o benefício *melhorar a condição física e a saúde* foi considerado hierarquicamente pelos alunos como a primeira opção dentre os benefícios eleitos para serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Neste ínterim, 44,7% dos alunos têm a percepção de que este benefício é o mais importante. Todavia, respectivamente, para 21,9% (segunda opção) e 8,9% (terceira opção) dos alunos e, também pela hierarquia decrescente dos benefícios, correspondem a segunda e sexta posição.

Seguidamente, em ordem hierárquica decrescente, 19,8% dos alunos referem como primeira opção o benefício *fazer amizades*, atribuindo-lhe o posto de segunda colocação. Entretanto, 8,9% dos alunos a percebem como a segunda opção, avaliando este benefício na sexta posição. Por sua vez, ao analisar pela perspectiva da terceira opção, 7,4% dos alunos posicionam o benefício fazer amizades na sétima colocação.

Gráfico 9 - Status da Educação Física (os benefícios das aulas - 1ª, 2ª e 3ª opção - a percepção discente)



Fonte: Elaborado pelo autor

O ato de *desenvolver o corpo* nas aulas de Educação Física representa a primeira opção para 8,3% dos alunos, ocupando a terceira colocação quanto a hierarquia dentre o rol dos 10 benefícios possíveis. Uma vez que este benefício, quando pensado como segunda e terceira opção, respectivamente, detém com 23,1% e 20,1%, o posto de primeira colocação.

O *benefício* intitulado *aprender esportes* nas aulas de Educação Física foi considerado como a primeira opção por 8,3% dos alunos, o que o posiciona em quarto lugar. Contudo,

quando compreendido como a segunda e terceira opção, respectivamente, 11,2% e 14,2% dos alunos o elevam ao posto de terceira colocação.

A *disciplina*, enquanto benefício analisado nas aulas de Educação Física foi avaliada como primeira opção por 8,3% dos alunos, o correspondente a quinta colocação. Em contrapartida, 10,4% e 10,1% dos alunos, quando avaliam a disciplina como segunda e terceira opção, respectivamente, a posicionam na quinta colocação.

O ato de *inibir* ou *a inibição* foi hierarquicamente considerada como a primeira opção por 3,3% dos alunos, ocupando o posto de sexta colocada no que se refere aos principais benefícios das aulas de Educação Física. Mas, quando erigido por 1,8% e 3,3% dos alunos, respectivamente, passa a ocupar o posto de segunda e terceira opção, ambas perdem três posições, e passam igualmente a ocupar a nona posição.

O aspecto biológico de *fortalecer os músculos* fez com que este *benefício* fosse alçado na hierarquia à sétima colocação, quando pensada como a primeira opção por 3,0% dos alunos. Com efeito, quando passou a ser considerado como segunda e terceira opção, respectivamente, 11,2% e 16,6% dos alunos a inserem em um patamar de ascensão, na quarta e segunda posição.

Opostamente, o benefício *desinibir* também foi um dos benefícios investigados a partir da percepção dos alunos. De tal forma, que 1,8% dos alunos o consideram como a primeira opção, o posicionando hierarquicamente na oitava colocação. Porém, quando analisada, respectivamente, como segunda e terceira opção, 3,3% e 5,0% dos alunos a classificam na oitava colocação.

O benefício *descansar a cabeça* para 1,5% dos alunos representa a primeira opção, o que o faz ocupar a nona posição hierárquica. Entretanto, quando analisado como a segunda e terceira opção, respectivamente, 7,1% e 14,2% dos alunos elevam significativamente este *benefício* para a sétima e quarta posição.

Por fim, o último benefício analisado na hierarquia das aulas de Educação Física pelos alunos*, "outros"*, possibilita a discordância. Assim, respectivamente, e hierarquicamente, ocupou a décima posição para 0,0% (primeira opção), 1,2% (segunda opção) e 3,0% dos alunos (terceira opção) que mencionam ter preferência por *outros* benefícios nas aulas de Educação Física.. Ressalta-se que, na primeira opção, não foi possível estabelecer dados estatísticos por conta de a percentagem ter sido zerada pelos alunos.

A análise descritiva dos dados acerca do status da Educação Física ao que tange os seus principais benefícios das suas aulas, possibilita as subsequentes inferências:

Depreende-se dos resultados descritos pelos alunos, que predominantemente nas aulas de Educação Física, perseguem-se a partir da estrutura hierárquica de ordem decrescente, os seguintes *benefícios*: 1º) melhorar a condição física e a saúde, 2º) fazer amizades, 3º) desenvolver o corpo, 4º) aprender esportes, 5º) disciplinar, 6º) inibir, 7º) fortalecer os músculos, 8º) desinibir, 9º) descansar a cabeça e 10º) outros.

4.2.5 O status da Educação Física – o gostar dos conteúdos de ensino para os alunos

Notadamente, pretende-se saber na presente subseção a percepção dos alunos a respeito dos *conteúdos de ensino* que os alunos mais gostam de praticar durante a prática pedagógica das aulas de Educação Física.

Nesta perspectiva, o roteiro de questionário – RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*) aplicado, expôs aos alunos a sequência de oito (8) conteúdos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física, devendo ser organizados em ordem decrescente de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) de

acordo com a percepção dos alunos. Os conteúdos de ensino avaliados alunos pelos quanto ao gostar, chegaram ao final com a seguinte estrutura hierárquica:

1. Futsal;
2. Queimada;
3. Voleibol;
4. Dança;
5. Ginástica;
6. Jogos Populares e Brincadeiras;
7. Basquete;
8. Handebol.

Por fim, o resultado remete as três (3) primeiras opções dos alunos, considerando-se a hierarquia e o grau de importância dos conteúdos de ensino.

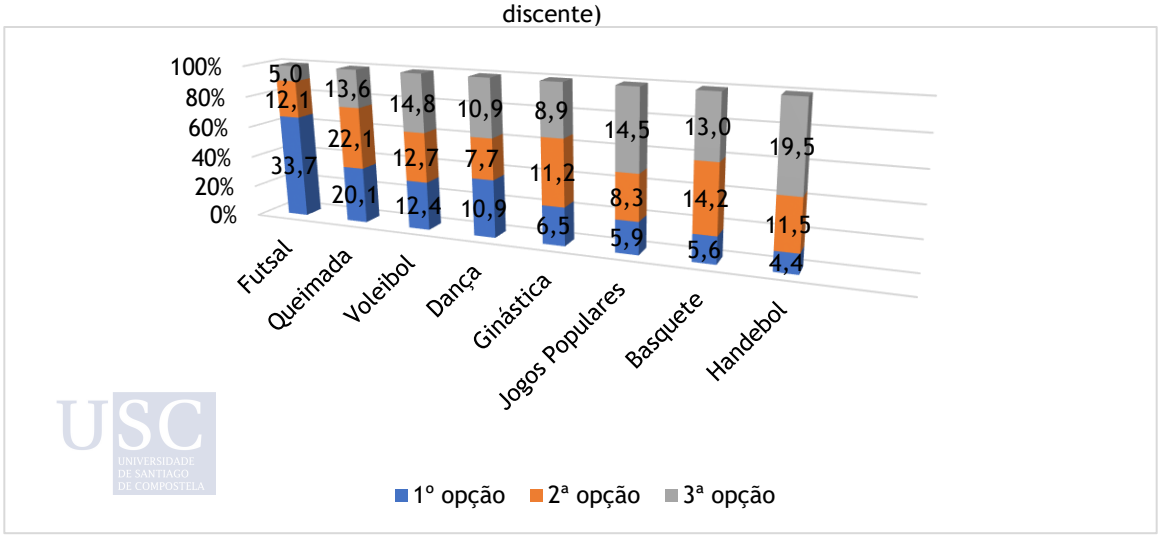
Na medida que os alunos foram se apropriando de tais conteúdos de ensino, os dados emergiram seguindo a lógica hierárquica analisada quanto ao do gostar.

Como pode ser observado através dos resultados evidenciados no gráfico 10, o *futsal* predominou na primeira colocação, considerando a hierarquia dos conteúdos de ensino apontadas pelos alunos. Conforme a percepção de 33,7% dos alunos, o futsal desponta como a primeira opção (gráfico 10) dentre os conteúdos de ensino vivenciados nas aulas de Educação Física. Entretanto, 12,1% e 5,0% dos alunos, respectivamente, sugerem o futsal como a segunda e terceira opção, posicionando-o na quarta e oitava colocação dentro da hierarquia observada.

De acordo com a estrutura hierárquica dos conteúdos de ensino da Educação Física, a *queimada* representa a primeira opção para 20,1% dos alunos, a posicionando na segunda colocação quanto ao *gostar* dos alunos. Na sequência, 22,1% (segunda opção) e 13,6% (terceira opção), respectivamente, consolidam a *queimada* na primeira e quarta posição.

O terceiro conteúdo de ensino que os alunos mais demonstram satisfação na Educação Física foi o *voleibol*. Para 12,4% dos alunos esta matéria é a primeira opção ao que se refere o gostar. Com efeito, 12,7% (2ª opção) e 14,8% (3ªopção) dos alunos, respectivamente, consideram o voleibol como o terceiro e segundo conteúdo de ensino que eles mais *gostam*.

Gráfico 10 – Status da Educação Física (os conteúdos de ensino das aulas – 1ª, 2ª e 3ª opção -a percepção discente)



Fonte: Elaborado pelo autor

A *dança* foi eleita como a primeira opção, segundo a percepção de 10,9% dos alunos, o que preferencialmente a eleva à quarta colocação como conteúdo de ensino das aulas de Educação Física. Embora 7,7% dos alunos a percebam como a oitava colocada dentre a categoria segunda opção. De assinalar ainda, que a dança foi alçada a sexta colocação, quando 10,9% dos alunos a analisam pela perspectiva da categoria terceira opção.

Ainda, a analisar por ordem decrescente acerca do gostar, a *ginástic*a foi eleita como a primeira opção por 6,5% dos alunos, resultado que a posiciona como quinta matéria preferida nas aulas de Educação Física. Por outro lado, 11,2% e 8,9% dos alunos, respectivamente, a colocam na sexta e na sétima posição, quando a avaliam através da perspectiva da segunda e terceira opção.

Notadamente, os *jogos populares* foram erigidos como a primeira opção por 5,9% dos alunos, o que o posiciona na sexta posição a partir da percepção do gostar referente aos conteúdos de ensino das aulas de Educação Física. Antagonicamente, 8,3% e 14,5% dos alunos, respectivamente, consideram os jogos populares como a sétima e terceira posição, quando exclusivamente analisado pelas categorias segunda e terceira opção.

O *basquete* foi analisado como a primeira opção para 5,6% dos alunos, o que o posiciona na penúltima colocação (sétima posição) frente a hierarquia do gostar dos conteúdos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física. Quando pensado como a segunda opção, 14,2% dos alunos o posiciona hierarquicamente na segunda posição. Já, 13,0% dos alunos ao avaliarem a partir da categoria terceira opção, o inserem na quinta posição.

Por fim, o *handebol* enquanto a primeira opção foi considerado por 4,4% dos alunos como a última posição (oitava). na estrutura hierárquica do gostar dos conteúdos de ensino utilizados na Educação Física. Na perspectiva das categorias segunda e terceira opção, respectivamente, 11,5% e 19,5% dos alunos, o consideraram na quinta e primeira posição.

Concluída a análise descritiva sobre o status da Educação Física ao que tange os conteúdos de ensino que os alunos mais gostam, as principais inferências podem ser realizadas:

Deduz-se dos resultados encontrados que, a percepção do gostar no tocante aos conteúdos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física, demonstram que os alunos defendem a seguinte a estrutura hierárquica: 1º) futsal, 2º) queimada, 3º) voleibol, 4º) dança, 5º) ginástica, 6º) jogos, 7º) basquete e 8º) handebol.

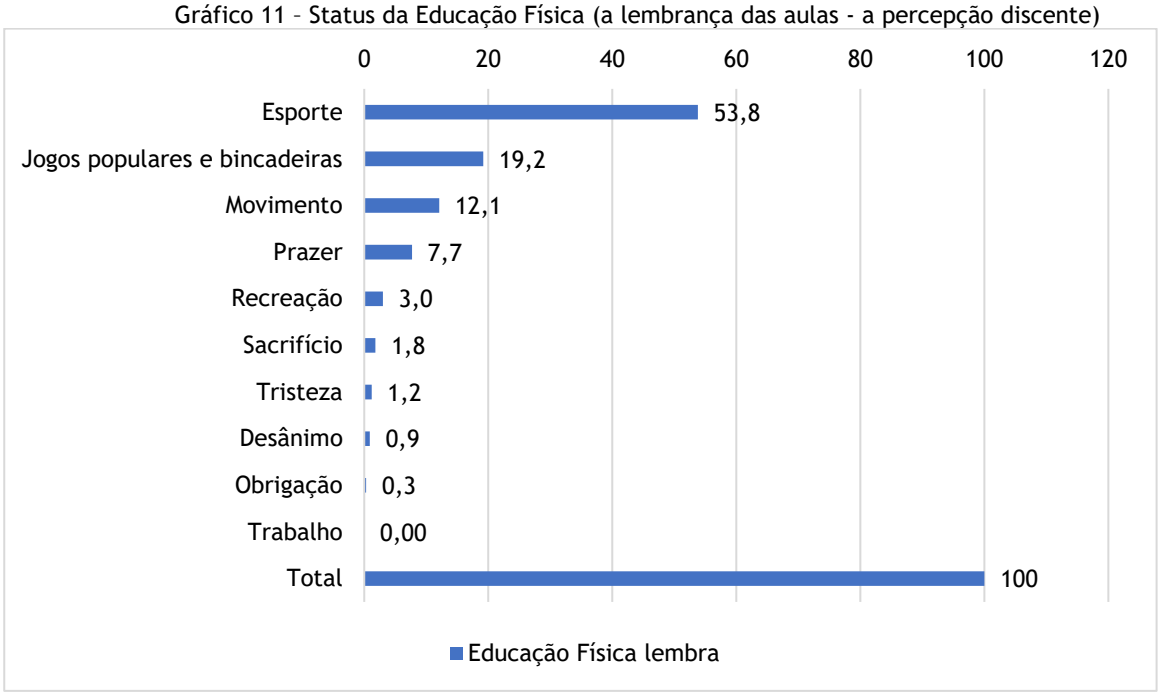
4.2.6 O status da Educação Física - a lembrança das aulas na percepção dos alunos

Os alunos foram inquiridos a respeito da *lembrança* que possuem acerca da participação nas aulas de Educação Física. Nesta perspectiva, foram submetidos a um conjunto de 10 palavras que remetiam às aulas, das quais teriam que eleger apenas um vocábulo para complementar a seguinte frase – "*A Educação Física para você lembra* [...]". Nesta perspectiva de análise descritiva, as palavras remetidas como *lembranças* das aulas de Educação Física foram:

1. Esporte;
2. Jogos Populares e Brincadeiras;
3. Movimento;
4. Prazer;
5. Recreação;
6. Sacrifício;
7. Tristeza;
8. Desânimo;
9. Obrigação;
10. Trabalho.

Assim, o gráfico 11 expõe a percepção dos alunos acerca do status real da Educação Física ao que tange à *lembrança* das aulas deste componente curricular obrigatório. De modo que a constatação dos dados a seguir, constituem achados esclarecedores no tocante a recordação dos alunos.

Gráfico 11 – Status da Educação Física (a lembrança das aulas - a percepção discente)



Fonte: Elaborado pelo autor

a) Esporte

Ainda que se tente obviar a presença do *esporte* nas aulas de Educação Física por aspectos conceituais, epistemológicos e sociais, com tendências a reduzir este componente curricular, simplesmente, a este conteúdo de ensino. Por seu turno, verificou-se, majoritariamente, no gráfico 11, que 53,8% dos alunos percebem à Educação Física por *lembranças* advindas do fenômeno *esporte*. Quer dizer que, em sua ampla maioria, basicamente os alunos atribuem ao esporte, o primeiro lugar, quando o assunto são as *lembranças* do contexto escolar durante a vivência das aulas de Educação Física.

b) Jogos populares e brincadeiras

No que concerne aos *jogos populares e brincadeiras*, salienta-se a partir do gráfico 11, que 19,2% dos alunos remetem a este conteúdo de ensino, o segundo lugar no quesito lembranças da Educação Física.

c) Movimento

Logo em seguida, a partir dos dados do gráfico 11, observa-se que 12,1% dos alunos remetem ao vocábulo *movimento*, o posto de terceiro lugar quando o assunto são às lembranças da Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica.

d) Prazer

Ao que se refere o *prazer*, o gráfico 11 demonstra que um pequeno grupo de alunos (7,7%) considera que as aulas de Educação Física no contexto escolar os lembram momentos vivenciados que denotam sentimentos de prazer.

e) Recreação

Dentre as 10 opções de vocábulos apresentadas no gráfico 11, a expressão *recreação* foi escolhida por 3,0% dos alunos da rede pública municipal de ensino, como sendo àquela que melhor representa e caracteriza a *lembrança* discente das aulas de Educação Física.

f) Sacrifício

Com base nos dados apresentados no gráfico 11, pode-se observar que os resultados indicam que um reduzido número de alunos (1,8%), sinalizam que a principal *lembrança* ao que tange as aulas de Educação Física estão relacionadas diretamente a percepção de sacrifício.

g) Tristeza

No que se refere a percepção dos alunos quanto a *tristeza* como *lembrança* das aulas de Educação Física, depreende-se dos dados apresentados no gráfico 11, que apenas 1,2% dos alunos apontam ser esta a principal recordação que possuem da prática pedagógica.

h) Desânimo

De acordo com os resultados analisados no gráfico 11, o inexpressivo número de 0,9% dos alunos, referem que a *lembrança* das aulas de Educação Física os remete ao *desânimo*, como uma expressão humana dos sentimentos que têm sido vivenciados no contexto escolar.

i) Obrigação

Conforme os dados quantitativos analisados no gráfico 11, percebe-se que 0,3% dos alunos consideram a *obrigação* em participar das aulas, como a principal *lembrança* da Educação Física escolar.

j) Trabalho

Por sua vez, quanto ao vocábulo *trabalho* como possibilidade de complementação da frase: "A Educação Física para você lembra...", percebeu-se que esta palavra não foi evocada por nenhum dos alunos (0,00%). Portanto, em nenhuma circunstância os alunos atribuem a expressão *trabalho*, possíveis sinônimos e significados quaisquer, relativo à Educação Física como uma expressão mais subliminar ao que refere o sentimento de *lembrança* da mesma.

Logo, tendo sido efetivada a análise descritiva acerca do status da Educação Física quanto a lembrança dos alunos das aulas, torna-se possível as imediatas inferências:

Por conseguinte, da análise dos resultados gerais encontrados no gráfico 11, quando colocada a questão: "*O que a Educação Física para você lembra...*", sobretudo, percebe-se a prevalência dos alunos acerca de lembranças das aulas personificadas, majoritariamente no conteúdo de ensino *esporte*, sendo o primeiro(1º) na percepção de 53,8% dos alunos.

Secundariamente, outros conteúdos de ensino e sentimentos, foram distribuídos a partir da seguinte estrutura hierárquica: 2º) jogos populares e brincadeiras, 3º) movimento, 4º) prazer, 5º) recreação, 6º) sacrifício, 7º) tristeza, 8º) desânimo, 9º) obrigação e 10º) trabalho.

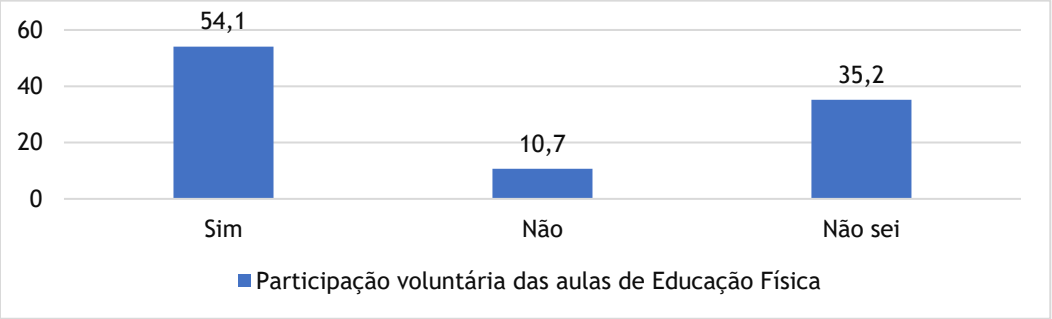
4.2.7 O status da Educação Física - a obrigatoriedade das aulas

A obrigatoriedades das aulas de Educação Física foi o último assunto discutido com os alunos no concernente ao status deste componente curricular. Por isso, buscou-se saber a partir dos dados apresentados no gráfico 12, qual a percepção dos alunos a respeito das aulas de Educação Física caso ela viesse a perder a condição e o estatuto que possui de obrigatória, passando a ser considerada como *optativa*. Assim, a partir da seguinte questão colocada aos alunos - "*Na condição das aulas de Educação Física perderem o estatuto que possui quanto à sua obrigatoriedade e passassem a se tornar optativa, você participaria das aulas*? – os alunos deveriam responder através de 3 (três) opções, são elas:

1. Sim;
2. Não;
3. Não sei.

Foi neste contexto, que se buscou saber dos alunos se eles participariam voluntariamente das aulas de Educação Física caso elas não fossem obrigatórias.

Gráfico 12 – Status da Educação Física (participação voluntária dos alunos nas aulas – a percepção discente)



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, a partir dos resultados evidenciados anteriormente no gráfico 12, ainda que a Educação Física perdesse o estatuto de *obrigatória* no contexto escolar, a grande maioria dos alunos (54,1%) referem que *sim*, participariam de forma voluntária das aulas. Por outro lado, 10,7% dos alunos pensam de forma diferente, respondendo que *não* participariam das aulas caso ela tivesse o caráter optativo e pudessem ter o poder de escolha.

Na outra ponta, pôde-se observar substancialmente a percepção do sentimento de incertezas e dúvidas. Posto que 35,2% dos alunos responderam que, *não sabem*, se participariam voluntariamente das aulas de Educação Física, caso esta deixasse de possuir o estatuto de obrigatória e tornar-se-ia opcional.

Portanto, após a análise descritiva dos dados do gráfico 12 acerca da *obrigatoriedade* das aulas de Educação Física são possíveis as subsequentes inferências: o fato da Educação Física ser *obrigatória* ou tornar-se *opcional* é indiferente para 54,1% dos alunos, que responderam que, *sim*, continuariam a participar voluntariamente das aulas. Em contrapartida, 10,7% dos alunos *não* participariam das aulas caso tivessem a oportunidade de escolher e 35,2% dos alunos sinalizam indecisão neste aspecto, não apresentam uma posição sólida e consistente.

4.3 ANÁLISE INFERENCIAL: O CONTEXTO DE ENSINO DA EF (INFRAESTRUTURA DESPORTIVA ESCOLAR E O STATUS) – A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Já tendo sido estabelecida no subcapítulo anterior a percepção dos alunos sobre a análise descritiva do contexto de ensino das aulas de Educação Física, porquanto, neste subcapítulo, o tratamento dos dados se dará pela perspectiva da análise quantitativa dos resultados, tendo como referência a análise inferencial (análise do qui-quadrado – técnica estatística).

No tocante a análise estatística inferencial dos dados, pretende-se nesta seção conhecer o contexto de ensino utilizado nas aulas de Educação Física, tendo como base a percepção dos alunos sobre os seguintes assuntos: a) a infraestrutura escolar e desportiva de materiais; b) o status da Educação Física. Estes se encontram pormenorizados da seguinte maneira:

1) Infraestrutura escolar e desportiva de materiais
   - *a diversidade;*
   - *a qualidade;*
   - *a quantidade;*
   - *adaptados para alunos com NEE*.
2) Status da Educação Física
   - *as matérias (disciplinas acadêmicas) que os alunos mais gostam;*
   - *as matérias consideradas mais importantes;*
   - *a percepção dos alunos na Educação Física: a obrigação, a diversão, a importância para o desenvolvimento e nenhuma das anteriores;*
   - *os benefícios da Educação Física: as amizades, a condição física, o descansar a cabeça, o desenvolvimento do corpo, o desinibir, o disciplinar, o aprender esportes, o fortalecer os músculos, o inibir, e outros;*
   - *a lembrança que os alunos têm da Educação Física;*
   - *a participação voluntária caso o estatuto de obrigatória fosse retirado.*

Tem-se como finalidade estabelecer a análise comparativa de grupos com variáveis nominais – alunos que afirmaram "*sim*" versus "*não*", relativamente se às suas escolas mantém boas infraestruturas desportivas durante as aulas de Educação Física. Nesta perspectiva, no tocante a percepção dos alunos acerca das *boas infraestruturas desportivas* para as aulas de Educação Física, o quadro 26 aponta a partir da análise descritiva, que 46,7% dos alunos (158 casos) responderam, *sim*, quando indagados se as escolas teriam uma boa infraestrutura desportiva. Não obstante, um percentual maior de alunos, 53,3% (180 casos), assinalam que as escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, *não* possuem uma boa infraestrutura desportiva.

A técnica estatística utilizada para realizar a análise inferencial dos dados preconiza a utilização dos seguintes indicadores: o *teste de qui-quadrado de Pearson e o grau de significância*. Para vias de análise estatística, quando o resultado for superior a 0,05, este será considerado *sem significância*. Entretanto, quando ele for inferior a 0,05, este será considerado *com significância.*

A partir da questão norteadora indagatória feita aos alunos – *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para às aulas de Educação Física?*, estes deveriam opcionalmente responder assinalando entre o *sim* ou o *não*, no questionário – RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*).

4.3.1 A infraestrutura desportiva nas escolas - os materiais na Educação Física

Os resultados explicitados na tabulação cruzada dos dados no quadro 45, correlacionam a análise descritiva (frequência absoluta e relativa dos dados) e a análise/estatística inferencial (comparação de grupos) dos alunos que dizem, *sim*, versus, *não*, no tocante ao fato das escolas possuírem uma boa infraestrutura desportiva de materiais para as aulas de Educação Física. Nomeadamente, analisou-se os seguintes indicadores dos materiais didáticos-metodológicos:

1. A diversidade dos materiais;
2. A qualidade dos materiais;
3. A quantidade de materiais;
4. Os materiais adaptados para alunos com NEE.

A respeito do indicador *diversidade de materiais* – verificou-se através do teste do qui-quadrado que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm boas instalações (χ^2=15,276; p=0.002). Acerca do indicador *qualidade de materiais* – também foi percebida uma diferença com significância estatística entre os dois grupos de alunos (χ^2=17,897; p= .000). No tocante ao indicador *quantidade de materiais* também se registraram diferenças estatísticas significativas (χ^2=14,895; p=.002). Por fim, sobre o indicador *materiais adaptados para alunos com NEE*, contatou-se que existem diferenças estatísticas significativas entre os dois grupos de alunos (χ^2=18,690; p= .000).

Quadro 45 – Estatística inferencial (a infraestrutura desportiva escolar de materiais – a percepção discente)

Tabulação cruzada							
			Materiais diversos				Totais
			Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	36	27	54	41	158
		% do Total	10,7%	8,0%	16,0%	12,1%	46,7%
	Não	Contagem	61	36	64	19	180
		% do Total	18,0%	10,7%	18,9%	5,6%	53,3%
Total		Contagem	97	63	118	60	338
		% do Total	28,7%	18,7%	34,9%	17,8%	100,0%
Testes de qui-quadrado							
	Valor	Significância					
Qui-quadrado de Pearson	15,276[a]	0,002					
Número de casos válidos	338						
			Materiais de qualidade				Totais
			Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	32	37	66	23	158
		% do Total	9,5%	10,9%	19,5%	6,8%	46,7%
	Não	Contagem	63	56	46	15	180
		% do Total	18,6%	16,6%	13,6%	4,4%	53,3%
Total		Contagem	95	93	112	38	338
		% do Total	28,1%	27,5%	33,1%	11,2%	100,0%
Testes de qui-quadrado							
	Valor	Significância					
Qui-quadrado de Pearson	17,897[a]	0,000					
Número de casos válidos	338						
			Materiais de grande quantidade				Totais

			Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	56	53	32	17	158
		% do Total	16,6%	15,7%	9,5%	5,0%	46,7%
	Não	Contagem	98	46	29	7	180
		% do Total	29,0%	13,6%	8,6%	2,1%	53,3%
Total		Contagem	154	99	61	24	338
		% do Total	45,6%	29,3%	18,0%	7,1%	100,0%
Testes de qui-quadrado							
	Valor	Significância					
Qui-quadrado de Pearson	14,895[a]	0,002					
Número de casos válidos	338						
			Materiais adaptados – alunos com NEE				Totais
			Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	99	26	11	22	158
		% do Total	29,3%	7,7%	3,3%	6,5%	46,7%
	Não	Contagem	146	17	11	6	180
		% do Total	43,2%	5,0%	3,3%	1,8%	53,3%
Total		Contagem	245	43	22	28	338
		% do Total	72,5%	12,7%	6,5%	8,3%	100,0%
Testes de qui-quadrado							
	Valor	Significância					
Qui-quadrado de Pearson	18,690[a]	0,000					
Número de casos válidos	338						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Face a indagação feita aos alunos – *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* tem-se como objetivo que as possíveis respostas a tal pergunta possam ser realizadas a partir da análise do quadro 40. A elucidação dos dados se dará pela perspectiva dos resultados encontrados referentes aos indicadores dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física. No conjunto, os resultados demonstram que, 53,3% dos alunos responderam, *não,* e 46,7% referem que, *sim*, que há nas escolas uma boa infraestrutura desportiva.

Sobre o indicador *diversidade de materiais*, a maioria dos alunos - 52,7% dos concordam (em parte ou totalmente) sobre a presença desta variável nas aulas acerca. Deste conjunto, a análise inferencial demonstra que, 28,1% dos alunos consideram que, *sim*, que as suas escolas possuem boas instalações desportivas, enquanto 24,5% referem que *não* há boas instalações para utilização nas aulas de Educação Física.

Por sua vez, referente ao indicador que mede *a qualidade dos materiais* utilizados nas aulas de Educação Física, 55,6 dos alunos discordam (totalmente ou em parte). Deste grupo, a análise inferencial revela que, 20,4% dos alunos apontam que as escolas dispõem de uma boa infraestrutura desportiva para as aulas, entretanto, majoritariamente, 35,2% dos alunos apontam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas.

Face a análise da *quantidade de materiais* nas escolas pesquisadas, a maioria dos alunos (74,9%) discordam (totalmente ou em parte) que as aulas de Educação Física tenham quantidade suficiente de materiais. Deste conjunto, 42,6% dos alunos revelam que as escolas *não* têm uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física e 32,3% apontam que as escolas possuem boas instalações.

Por último, mas não menos importante, referente ao indicador *materiais adaptados para alunos com NEE,* a esmagadora maioria dos alunos - 85,2%, discordam (totalmente ou em

parte) sobre adaptabilidade de materiais nas aulas de Educação Física. No tocante a este resultado, 48,2% dos alunos revelam que as escolas *não* têm boas instalações desportivas para utilização nas aulas de Educação Física e 37% referem que possuem boas instalações.

Em resumo, os resultados supracitados da análise inferencial da infraestrutura desportiva de *materiais* utilizados durante as aulas de Educação Física das escolas investigadas apontam as subsequentes conclusões:

Através do teste *de qui-quadrado*, constatou-se que no cotejo entre os dois grupos de alunos - os que referem que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas e os que referem que não, apresentam diferenças estatísticas significativas no que se refere aos indicadores de materiais utilizados nas aulas de Educação Física, nomeadamente na *diversidade de materiais* (χ^2=15,276; p= .002), *qualidade dos materiais* (χ^2=17,897; p= .002), *quantidade de materiais* (χ^2=14,895; p= .002) e *materiais adaptados para alunos com NEE* (χ^2=18,690; p= .000).

De assinalar que, a percepção global dos alunos que relatam *não* (53,3%) ultrapassou o grupo que refere *sim* (46,7%), acerca da consideração das *boas infraestruturas desportivas* das escolas investigadas.

Em face dos resultados apresentados, percebeu-se que a maioria dos alunos concordam (total ou em parte) a respeito do indicador diversidade de materiais. Neste sentido, entre o grupo de alunos que referem que há boas infraestruturas desportivas nas escolas e os que referem que *não* possuem, a maioria dos alunos (28,1%) considera que as escolas possuem, boas instalações.

Em contrapartida, a respeito dos indicadores qualidade dos materiais (55,6% *versus* 44,5%), quantidade de materiais (74,9% *versus* 25,2%) e materiais adaptados para alunos com NEE (85,2% *versus* 14,9%), constatou-se que a percepção dos alunos que discordam (total ou em parte) suplantou a dos que que concordam (total ou em parte). Sobretudo, a análise inferencial revelou que o grupo dos alunos que referem que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas suplantou o grupo de alunos que referem *sim*.

Tais inferências no tocante a análise dos 4 (quatro) indicadores de materiais demonstram que somente no indicador diversidade de materiais a maioria dos alunos concordam (total ou em parte). Por outro lado, verificou-se que a grande maioria dos alunos demonstraram percentuais elevados de discordância (total ou em parte) acerca dos demais indicadores – qualidade, quantidade e adaptados a alunos com NEE que avaliam os materiais didáticos-pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física.

Um outro aspecto constatado foi que nos 4 (quatro) indicadores de materiais avaliados - diversidade, qualidade, quantidade e adaptados para alunos com NEE, respectivamente, registrou-se maiores níveis de discordância (total ou em parte), sobretudo, no grupo de alunos que referem que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas (28,7%, 35,2%, 42,6%, 48,2%) foi superior ao grupo de alunos que referem, *sim*, ao fato de boas instalações (18,7%, 20,4%, 32,3%, 37%).

4.3.2 O status da Educação Física - disciplinas acadêmicas que os alunos mais gostam

No tocante a percepção dos alunos a respeito da categoria *status* (legitimidade) do componente curricular Educação Física, esta subseção tem como objetivo analisar o tema das *matérias* ou *disciplinas acadêmicas* que os alunos mais gostam. Assim, quando os alunos foram inquiridos acerca da questão – *Diga quais são as matérias que você mais gosta*? – as suas respostas trouxeram à tona as seguintes denominações de *disciplinas curriculares*:

1. Artes;
2. Física;
3. Inglês;

4. História;
5. Geografia;
6. Matemática;
7. Educação Física;
8. Língua Portuguesa;
9. Língua Espanhola;
10. Química.

Neste sentido, com o intuito de dar prosseguimento a estatística inferencial, a apresentação do quadro 46 objetiva realizar a tabulação cruzada dos dados. Para tal, será realizada a confrontação e a correlação dos resultados encontrados a partir da análise descritiva (frequência absoluta e frequência relativa) e da análise inferencial (comparação dos grupos de alunos).

A análise inferencial a partir da tabulação cruzada dos dados em relação a variável *disciplinas que os alunos mais gostam*, constatou através do teste do qui-quadrado que *não* existem diferenças significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas e os que entendem que não têm boas instalações (χ^2=17,743; p= .088).

De forma recorrente, trata-se do grupo de alunos indagados acerca da seguinte questão: *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* A partir da respostas dos alunos a tal pergunta (*sim* versus *não*) e sob a análise dos diversos temas que serão delineados, se tem a intenção de mensurar e perceber sob a ótica discente, como está o status do componente curricular Educação Física.

Como já fora abordado anteriormente, os resultados globais a tal pergunta demonstram que 53,3% dos alunos, portanto, a grande maioria revela que *não* há nas escolas dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física. Contudo, 46,7% dos alunos responderam que, *sim*, indicando haver uma boa infraestrutura desportiva nas escolas analisadas.

O quadro 46 pormenoriza a análise inferencial acerca das disciplinas que os alunos mais gostam.

Quadro 46 – Estatística inferencial (status da Educação Física: o gostar das disciplinas acadêmicas -a percepção discente)

Tabulação cruzada						
Disciplinas acadêmicas (matérias) que os alunos mais gostam						
Disciplinas acadêmicas	Boas Infraestruturas desportivas					
	Sim		Não		Total	
	Contagem	% do Total	Contagem	% do Total	Contagem	% do Total
Artes	10	3,0%	13	3,8%	23	6,8%
Física	1	0,3%	4	1,2%	5	1,5%
Inglês	7	2,1%	1	0,3%	8	2,4%
História	22	6,5%	34	10,1%	56	16,6%
Geografia	16	4,7%	14	4,1%	30	8,8%
Matemática	30	8,9%	25	7,4%	55	16,3%
Educação Física	30	8,9%	46	13,6%	76	22,5%
Português	14	4,1%	25	7,4%	39	11,5%
Espanhol	2	0,6%	2	0,6%	4	1,2%
Química	1	0,3%	1	0,3%	2	0,6%
NR	3	0,9%	1	0,3%	4	1,2%
Total	158	46,7%	180	53,3%	338	100,0%
	Testes de qui-quadrado					
	Valor	Significância				
Qui-quadrado de Pearson	17,743[a]	0,088				
Número de casos válidos	338					

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: NR – Não responderam

Uma vez que tendo sido estabelecido no quadro 46, a comparação entre o grupo de alunos que dizem que, *sim*, versus aos que dizem que, *não*, acerca das boas infraestruturas desportivas. Nesta seção, tem-se a intenção de se estabelecer a posição do status da Educação Física enquanto disciplina curricular, comparavelmente as demais disciplinas ao que se refere o gostar dos alunos. De maneira que a partir deste ponto, será realizada a análise inferencial objetivando comparar e confrontar as respostas e percepções destes mesmos grupos de alunos no tocante a preferência pelas disciplinas acadêmicas (matérias).

Assim, perante a indagação feita no questionário - RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*) - "*Diga quais são matérias que você mais gosta?"* - os alunos preferencialmente deveriam responder.

No que concerne a disciplina de Artes, 6,8% dos alunos a apontam como a matéria que mais gostam. Sendo que deste grupo, 3,0% responderam, *sim*, que as escolas disponibilizam de boa infraestrutura desportiva durante a Educação Física. Por outro lado, 3,8% dos alunos assinalaram, não, que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas.

Relativamente, a matéria de Física foi considerada por 1,5% dos alunos como *disciplina preferencial*. Deste grupo, 0,3% dos alunos que revelaram, *sim*, ao fato de haver nas escolas uma boa infraestrutura desportiva e 1,2% responderam que as escolas *não* têm *boa* infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física.

O componente curricular *Língua Inglesa* foi apontado por 2,4% dos alunos como a disciplina que mais gostam. Deste conjunto, 2,1% dos alunos mencionam, *sim*, sobre existir uma *boa infraestrutura desportiva* nas escolas para as aulas de Educação Física. No entanto, 0,3% sinalizaram que as escolas têm boas instalações desportivas.

A disciplina de História (16,6%) foi considerada a segunda que os *alunos mais gostam*. Preferencialmente, responderam, *sim*, 6,5% dos alunos, considerando usufruírem de boas instalações e, *não*, 10,1%, entre os que entendem que as escolas não têm boa infraestrutura desportiva para utilização nas aulas de Educação Física

A disciplina curricular *Geografia* foi eleita por 8,8% dos alunos como a disciplina que mais gostam. Quando correlacionada com a boa infraestrutura desportiva existente nas escolas analisadas, respectivamente, 4,7% (*sim*) dos alunos consideram usufruírem de boas instalações desportivas e 4,1% (*não*) entendem que as escolas não têm boa infraestrutura desportiva.

A disciplina curricular de Matemática na hierarquia do gostar dos alunos ocupou o terceiro posto (16,3%) nesta categoria. Respectivamente, 8,9% (*sim*) dos alunos consideram usufruírem de boas instalações e 7,4% entendem que as escolas *não* têm boa infraestrutura desportiva.

O componente curricular mais bem avaliado pelos alunos acerca da variável gostar foi a disciplina curricular de Educação Física (22,5%). Preferencialmente, 8,9% (*sim*) dos alunos consideram usufruírem de boas instalações e, 13,6% sinalizam que as escolas *não* têm boa infraestrutura desportiva.

No concernente a disciplina acadêmica Língua Portuguesa, esta foi considerada como a quarta (11,5%) matéria que os alunos mais gostam. A exemplo da estrutura anteriormente apresentada, 4,1% (*sim*) salientam usufruírem de boas instalações, enquanto 7,4% (*não*), sinalizam que as escolas *não* têm boa infraestrutura desportiva.

A disciplina acadêmica Língua Espanhola obteve 1,2% da preferência dos alunos no tocante ao gostar. Respectivamente, se observa que houve recorrência nas respostas, dado que, 0,6% dos alunos responderam, *sim*, ao fato de usufruírem de boas instalações e, 06%, que as *não* possuem boas instalações desportivas.

A exemplo do que foi verificado com a disciplina analisada anteriormente, a matéria de Química também apresentou recorrência nas respostas. Posto que 0,3% dos alunos responderam para o *sim* e para o *não* acerca do gostar em correlação com as *boas infraestruturas desportivas*.

Há de salientar que falhas foram percebidas no preenchimento do questionário. Uma vez que 0,9% (*sim*) e 0,3% (*não*) dos alunos não responderam (*NR*) ao campo referente as disciplinas acadêmicas. Estes alunos somente assinalaram as suas respectivas preferências acerca da seguinte questão: *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?*

Os resultados até aqui expressos anteriormente fazem emergir algumas inferências. A primeira delas, refere-se ao fato que as quatro disciplinas acadêmicas mais citadas, *Educação Física, História, Matemática e Língua Portuguesa* alcançaram uma percentagem total elevada de 66,9% acerca da variável gostar dos alunos comparavelmente as demais disciplinas.

Em segundo lugar, a disciplina acadêmica de Matemática foi a única dentre as quatro disciplinas acadêmicas mais citadas, em que a correspondência do sim (8,9%) dos alunos que referem usufruírem de boas instalações desportivas foi superior ao não (7,4%), aos que apontam que as escolas não possuem boas infraestruturas desportivas.

O terceiro ponto, revela que a soma dos resultados (66,9%) referentes as quatro disciplinas acadêmicas mais citadas - Educação Física, História, Matemática e Língua Portuguesa, demonstram que a grande maioria dos alunos relatam *não* (38,5%) haver boas infraestruturas desportivas nas escolas, comparavelmente a percepção de 28,4% dos alunos que referem, *sim*.

4.3.3 O status da Educação Física - disciplinas acadêmicas mais importantes

Seguindo a lógica da perspectiva da análise inferencial esta subseção tem como objetivo avaliar a percepção dos alunos em relação ao status (legitimidade) da Educação Física relacionado às disciplinas *acadêmicas* consideradas mais importantes.

Por seu turno, quando os alunos foram indagados acerca da seguinte questão - *Diga quais são as matérias que consideras mais importantes na escola*? – as respostas foram as mais diversas possíveis, contemplando um rol de 10 (dez) *disciplinas acadêmicas*, são elas:

1. Artes;
2. Inglês;
3. Química/Física;
4. História;
5. Matemática;
6. Ciências;
7. Educação física;
8. Língua Portuguesa;
9. Língua Espanhola;
10. Química.

A partir da comparação dos grupos de alunos que respondera, *sim*, no cotejo aos que responderam, *não*, acerca das boas infraestruturas desportivas das escolas analisadas, tem-se a intenção de dar prosseguimento a análise inferencial. Recorrentemente, o cenário apresentado demonstra que a grande maioria dos alunos - 53,3%, percebem que *não* há *boas infraestruturas desportivas* nas escolas e 46,7% percebem que, *sim*.

A tabulação cruzada analisa que as *disciplinas mais importantes,* fez emergir resultados que denotam a percepção dos alunos sobre dez disciplinas curriculares. Assim, as pontuações médias evidenciadas no quadro 47 demonstram, através da utilização do teste do qui-quadrado,

que *não* existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm instalações (χ^2=15,613; p= .111).

Quadro 47 – Estatística inferencial (status da Educação Física: a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção discente)

Tabulação cruzada						
Disciplinas acadêmicas (matérias) mais importantes para os alunos						
Disciplinas acadêmicas	Boas Infraestruturas desportivas					
	Sim		Não		Total	
	Contagem	% do Total	Contagem	% do Total	Contagem	% do Total
Artes	2	0,6%	0	0,0%	2	0,6%
Inglês	1	0,3%	1	0,3%	2	0,6%
Química/Física	0	0,0%	1	0,3%	1	0,3%
História	7	2,1%	1	0,3%	8	2,4%
Matemática	78	23,0%	76	22,5%	154	45,6%
Ciências	3	0,9%	6	1,8%	9	2,7%
Educação Física	5	1,5%	9	2,7%	14	4,1%
Português	60	17,7%	85	25,1%	145	42,9%
Espanhol	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
Química	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
NR	0	0,0%	1	0,3%	1	0,3%
Total	158	46,7%	180	53,3%	338	100,0%
	Testes de qui-quadrado					
	Valor	Significância				
Qui-quadrado de Pearson	15,613[a]	0,111				
Número de casos válidos	338					

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: NR – Não responderam

A disciplina acadêmica de Artes foi considerada a mais importante para 0,6% do total de alunos das escolas analisadas. Esta percentagem representa a percepção de 0,3% dos alunos que responderam, *sim*, considerando que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas, em oposição a 0,0% que referem, *não*, acerca das boas infraestruturas desportivas.

Semelhantemente à matéria anterior, a baixa percentagem foi verificada com a disciplina de Língua Inglesa, pois apenas 0,6% do total de alunos a consideram como a mais importante. Deste grupo de alunos, 0,3% inferem, *sim*, ao fato de usufruírem de boas instalações e, 0,3%, *não*, a respeito das escolas não possuírem boas infraestruturas desportivas.

Novamente, a baixa percentagem foi notada, pois apenas 0,3% dos alunos reportam Química/Física como a matéria mais importante. Neste sentido, 0,0% responderam, *sim*, a questão de usufruírem de boas instalações e 0,3% dos alunos salientaram que *não* há boas infraestruturas desportivas nas escolas.

O componente curricular História foi assinalado por 2,4% dos alunos como *a* matéria mais importante. Deste grupo, 2,1% (*sim*) consideram usufruírem de boas instalações nas escolas analisadas e 0,3% dos alunos inferem que *não* possuem boas infraestruturas desportivas.

O componente curricular com a melhor avaliação acerca da variável *importância* foi a Matemática. A grande maioria dos alunos (45,5%) a percebem desta forma. Respectivamente, 23% (*sim*) consideram usufruírem de boas instalações nas escolas analisadas e 22,5% dos alunos inferem que *não* possuem boas infraestruturas desportivas.

A matéria de *Ciências* foi elevada ao posto de quarta colocada por 2,7% do total de alunos quanto a variável disciplinas mais importantes. Ressalta-se que deste grupo, 0,9% referem usufruírem de boas instalações nas escolas analisadas e 1,8% dos alunos inferem que *não* possuem boas infraestruturas desportivas.

A disciplina acadêmica Educação Física foi alçada ao posto de terceira colocada por 4,1% do total de alunos quando se analisa a variável disciplinas mais importantes. Respectivamente, 1,5% apontam usufruírem de boas instalações nas escolas analisadas e, 2,7% dos alunos inferem que *não* possuem boas infraestruturas desportivas.

A matéria de Língua Portuguesa foi considerada por 42,9% do total de alunos como a segunda disciplina mais importante. Resultam deste grupo, a análise de 17,7% (*sim*) dos alunos, que apontam usufruírem de boas instalações nas escolas analisadas, enquanto 25,1% dos alunos inferem que *não* possuem boas infraestruturas desportivas escolares.

A disciplina acadêmica de Língua Espanhola obteve 0,3% da preferência total dos alunos acerca da variável disciplinas mais importantes. Este resultado é parte da análise de 0,3% (*sim*) dos alunos que revelam usufruírem de boas instalações e 0,0% (*não*) dos que não opinaram acerca das boas infraestruturas desportivas das escolas.

À semelhança do sucedido com a matéria anterior, pois a disciplina de Química alcançou a preferência de 0,3% do total de alunos. Tal resultado advém da percepção de 0,3% (*sim*) dos alunos que relatam usufruírem de boas instalações e 0,0% (*não*) dos alunos que não opinaram a respeito das *boas infraestruturas desportivas* das escolas.

Ressalta-se que foram identificadas falhas no preenchimento da variável analisada. Pois, 0,3% do total de alunos optaram pelo *não*, relativamente ao contexto das escolas quanto as boas infraestruturas desportivas. No entanto, o aluno não respondeu (NR) a disciplina acadêmica de sua preferência.

A análise inferencial realizada acerca do status (legitimidade) da Educação Física no tocante a variável disciplinas acadêmicas mais importantes e da sua correlação com as boas infraestruturas desportivas das escolas analisadas possibilitam algumas reflexões.

A primeira delas, certamente refere-se ao fato do caráter dominante e da hegemonia da disciplina de *Matemática* e *Língua Portuguesa*. Este dado foi comprovado pela elevada percentagem encontrada. Somente as duas disciplinas detém a preferência de 88,6% do total de alunos quando o assunto é a consideração das *disciplinas acadêmicas mais importantes*.

O segundo aspecto, reserva-se ao fato da disciplina acadêmica *Educação Física* ter sido considerada *mais importante* (4,1%) do que matérias como Ciências (2,7%), História (2,4%), Línguas Estrangeiras - inglês e espanhol (0,9%), Artes (0,6%), Química/Física (0,3%), e Geografia (0,0%). Disciplinas estas oriundas das ciências sociais, humanas, exatas e naturais. Todas elas já consolidadas e consagradas nos currículos escolares, instituídas historicamente e de grande relevância social.

O terceiro aspecto, revela que na confrontação entre os dois grupos de alunos, os que referem, *sim*, que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas e os que referem que *não*, majoritariamente, o *não* (52,1%) se sobrepôs ao grupo de alunos que referem *sim* (43,1%). Este resultado foi percebido no cotejo entre as quatro disciplinas acadêmicas, hierarquicamente, consideradas como mais importantes – Matemática (45,6%), Língua Portuguesa (42,9%); Educação Física (4,1%) e Ciências (2,7%). Este resultado sinaliza e replica o contexto global das escolas, onde a grande maioria dos alunos demonstram insatisfação e *não* (53,3%) concordam acerca das boas infraestruturas desportivas utilizadas nas aulas de Educação Física.

USC UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

4.3.4 O status da Educação Física - motivos a participação discente nas aulas

No tocante ao status (legitimidade) da Educação Física, relativamente aos possíveis *motivos* que levam os alunos a participarem das aulas, esta subseção busca reproduzir os resultados evidenciados quando da afirmação feita no questionário - RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*)

aos alunos – "*Eu faço as aulas de Educação Física por /por ser".* Sendo assim, a partir deste ponto se buscou extrair dos alunos respostas a respeito dos seguintes temas:

1. Percepção da obrigação;
2. Percepção da diversão;
3. Percepção da importância para o meu desenvolvimento;
4. Percepção da obrigação e diversão;
5. Percepção de nenhuma das anteriores.

As possíveis respostas que possam surgir da assertiva suscitada anteriormente, tem de forma recorrente e originalmente como mote, a seguinte questão norteadora: *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* Partindo desta premissa feita aos alunos será realizada a tabulação cruzada das *boas infraestruturas desportivas* das escolas analisadas com os possíveis *motivos* que levam os alunos a participarem das aulas. Recorre-se ao fato de que a grande maioria dos alunos – 53,3%, afirmam *não* haver boas infraestruturas desportivas nas escolas analisadas, contra a percepção de 46,7% que sinalizaram *sim*.

As pontuações médias obtidas por meio dos resultados das variáveis sobre os motivos que levam os alunos a participarem das aulas de Educação Física, demonstram através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas infraestruturas desportivas escolares e os que inferem que não possuem boas instalações. Notadamente, os seguintes resultados estão pormenorizados no quadro 48: a percepção da obrigação (χ^2=6,991; p= .136), percepção da diversão (χ^2=6,322; p= .176); percepção da importância para o desenvolvimento (χ^2=4,599; p= .331); percepção da obrigação e diversão (χ^2=4,081; p= .395); e, por último, mas não menos importante, a percepção de nenhumas das anteriores (χ^2=5,373; p= .146).

Quadro 48 – Estatística inferencial (motivos à participação nas aulas – a percepção discente)

Tabulação cruzada								
			Percepção da obrigação					Totais
			NR	Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	1	55	34	37	31	158
		% do Total	0,3%	16,3%	10,1%	10,9%	9,2%	46,7%
	Não	Contagem	0	75	28	53	24	180
		% do Total	0,0%	22,2%	8,3%	15,7%	7,1%	53,3%
Total		Contagem	1	130	62	90	55	338
		% do Total	0,3%	38,5%	18,3%	26,6%	16,3%	100,0%
Testes de qui-quadrado								
			Valor		Significância			
Qui-quadrado de Pearson			6,991[a]		0,136			
Número de casos válidos			338					
			Percepção da diversão					Totais
			NR	Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	1	8	11	53	85	158
		% do Total	0,3%	2,4%	3,3%	15,7%	25,1%	46,7%
	Não	Contagem	0	9	12	82	77	180
		% do Total	0,0%	2,7%	3,6%	24,3%	22,8%	53,3%
Total		Contagem	1	17	23	135	162	338
		% do Total	0,3%	5,0%	6,5%	39,9%	47,9%	100,0%
Testes de qui-quadrado								
			Valor		Significância			
Qui-quadrado de Pearson			6,322[a]		0,176			

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Número de casos válidos			338					
			Percepção da importância para o meu desenvolvimento					Totais
			NR	Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	1	3	11	34	109	158
		% do Total	0,3%	0,9%	3,3%	10,1%	32,2%	46,7%
	Não	Contagem	0	9	8	35	128	180
		% do Total	0,0%	2,7%	2,4%	10,4%	37,9%	53,3%
Total		Contagem	1	12	19	69	237	338
		% do Total	0,0%	3,6%	5,6%	20,4%	70,1%	100,0%
Testes de qui-quadrado								
			Valor	Significância				
Qui-quadrado de Pearson			4,599[a]	0,331				
Número de casos válidos			338					
			Percepção da obrigação e diversão					Totais
			NR	Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente	
Boa Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	1	16	33	56	52	158
		% do Total	0,3%	4,7%	9,8%	16,6%	15,4%	46,7%
	Não	Contagem	0	15	28	78	59	180
		% do Total	0,0%	4,4%	8,3%	23,1%	17,5%	53,3%
Total		Contagem	1	31	61	134	111	338
		% do Total	0,3%	9,2%	18,0%	39,6%	32,8%	100,0%
Testes de qui-quadrado								
			Valor	Significância				
Qui-quadrado de Pearson			4,081[a]	0,395				
Número de casos válidos			338					
			Percepção de nenhuma das anteriores					Totais
			Discordo totalmente	Discordo parte	Concordo parte	Concordo totalmente		
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	143	8	2	5		158
		% do Total	42,3%	2,4%	0,6%	1,5%		46,7%
	Não	Contagem	168	3	6	3		180
		% do Total	49,7%	0,9%	1,8%	0,9%		53,3%
Total		Contagem	311	11	8	8		338
		% do Total	92,0%	3,3%	2,4%	2,4%		100,0%
Testes de qui-quadrado								
			Valor	Significância				
Qui-quadrado de Pearson			5,373[a]	0,146				
Número de casos válidos			338					

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: NR – Não responderam.

Primeiramente, ressalta-se que a percepção dos alunos referente aos temas obrigação, diversão, importância para o seu desenvolvimento, e obrigação e diversão foram respondidas parcialmente por 0,3% do grupo de alunos do *sim*, que referem que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas em cada uma destas variáveis analisadas. Estes, apenas responderam a demanda sobre as boas infraestruturas desportivas das escolas analisadas, não respondendo (NR) as arguições referentes as concordâncias e discordâncias. Tais falhas no preenchimento não comprometeram a análise inferencial e foram contabilizadas para fins estatísticos.

Deste modo, perante a primeira variável, a percepção da obrigação, a maioria dos alunos (56,8%) discordam (total ou em parte) que participem por obrigação das aulas de Educação Física. Deste grupo, 30,5% dos alunos referem que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas, enquanto 26,4% dos alunos sinalizam que possuem boas instalações. Há de se ressaltar que pequenas falhas foram percebidas no preenchimento desta variável.

O segundo tema analisado foi a percepção da diversão e a esmagadora maioria dos alunos – 87,8% concordam (total ou em parte) de ser a diversão, o principal motivos que os leva a

participarem das aulas de Educação Física. Neste sentido, 47,1% dos alunos revelam que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas em oposição 40,8% que descrevem que as escolas possuem boas instalações desportivas.

O terceiro tema, a percepção da importância para o desenvolvimento demonstra que 90,5% dos alunos concordam (total ou em parte) de ser este um dos principais motivos que os levam a participarem das aulas de Educação Física. Sendo que deste grupo, 48,3% dos alunos informam que as escolas não possuem boas instalações desportivas e 42,3% referem que possuem boas instalações para utilização nas aulas de Educação Física.

Seguindo a análise inferencial do porquê os alunos participam das aulas de Educação Física, o quarto tema abordou-lhes simultaneamente a percepção da obrigação e a diversão e aqui, 72,4% dos alunos concordam (total ou em parte) de que este seja um dos principais motivos para que participem das aulas. Deste contingente, 40,6% dos alunos indicam que as escolas não possuem boas instalações desportivas para utilização nas aulas de Educação Física e 32% respondem que, sim, que as escolas possuam boas instalações desportivas.

No tocante a quinta e última variável a ser analisada, a percepção dos alunos por *nenhuma das opções anteriores* apresentadas, revelam que 95,3% dos alunos discordam (total ou em parte) que as opções anteriores não sejam representativas de motivos à participação nas aulas de Educação Física. Deste expressivo grupo, 50,6% dos alunos revelam que as escolas *não* possuem ao fato de haver boas infraestruturas desportivas e para 44,7% dos alunos as escolas possuem boas instalações desportivas para utilização nas aulas de Educação Física.

Em face dos resultados apresentados, algumas inferência podem ser feitas acerca do status da Educação Física relativamente aos motivos que levam os alunos a participarem das aulas

A principal inferência é consistente e robusta, visto que demonstra que em todas as cinco variáveis apreciadas - obrigação, diversão, importância para o meu desenvolvimento, obrigação e diversão, e nenhuma das anteriores, a análise inferencial aponta um elevado grau de insatisfação dos alunos. Respectivamente, em todas àquelas variáveis, majoritariamente o grupo de alunos que referem que as escolas *não* (30,5%, 47,1%, 48,3%, 40,6% e 50,6%) possuem boas infraestruturas desportivas para utilização nas aulas de Educação Física, suplantou o grupo de alunos que informam que, *sim* (26,4%, 40,8%, 42,3%, 32% e 44,7%), que as escolas possuem boas instalações desportivas.

4.3.5 O status real da Educação Física – os benefícios das aulas

A percepção dos alunos acerca dos principais benefícios adquiridos pela prática pedagógica da Educação Física foi um dos assuntos debatidos com os alunos no questionário - RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*).

Notadamente, a respeito dos principais benefícios, 10 (dez) itens foram analisados, sendo solicitado aos alunos que os organizassem em ordem decrescente de acordo com a sua importância. Sendo que, o valor 10 (dez) deveria ser conferido pelos alunos ao benefício considerado mais importante, representando a primeira colocação em ordem decrescente de importância. E o valor 1 (um) representa a décima posição, portanto, o benefício de menor importância. O que será apresentado é o resultado em ordem decrescente de importância das 3 (três) primeiras opções dos alunos, a respeito de cada um dos benefícios da Educação Física.

Desta maneira, esta subseção buscou analisar a percepção dos alunos sobre a importância dos principais benefícios da Educação Física, sobretudo a respeito dos seguintes itens:

1. Fazer amizades;
2. Melhorar a condição física e a saúde;

3. Descansar a cabeça;
4. Desenvolver o corpo;
5. Desinibir;
6. Disciplinar;
7. Aprender esportes;
8. Fortalecer os músculos;
9. Inibir;
10. Outros.

A tabulação cruzada dos dados, no quadro 49, realiza a confrontação entre os resultados da análise inferencial (comparação dos grupos dos alunos respondentes entre o *sim* e o *não* acerca das *boas infraestruturas desportivas*) e a análise descritiva das respostas dos alunos colocados em ordem decrescente a respeito da importância dos principais benefícios da Educação Física. Infere-se que, diante da pergunta chave feita aos alunos:

- *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* – 46,7% responderam, *não*, e 53,3%, *sim*, a respeito das boas infraestruturas desportivas nas escolas.

Inicialmente, será apresentado os resultados do *qui-quadrado de Pearson* e do *grau de significância* de cada um dos dez itens analisados acerca dos benefícios da Educação Física.

O quadro 49 apresenta a estatística inferencial demonstrando a percepção dos alunos a respeito da importância dos principais benefícios da Educação Física.

Quadro 49 – Estatística inferencial (importância dos benefícios da Educação Física – a percepção discente)

	Tabulação cruzada												
	Benefícios na EF – Fazer amizades												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	36	13	13	8	13	22	12	18	16	7	158
		% do Total	10,7	3,8	3,8	2,4	3,8	6,5	3,6	5,3	4,7	2,1	46,7%
	Não	Contagem	31	17	12	7	13	19	30	19	21	11	180
		% do Total	9,2	5,0	3,6	2,1	3,8	5,6	8,9	5,6	6,2	3,3	53,3%
	Total	Contagem	67	30	25	15	26	41	42	37	37	18	338
		% do Total	19,8	8,9	7,4	4,4	7,7	12,1	12,4	10,9	10,9	5,3	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				9,145ª		0,424						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF – Melhorar a condição física e a saúde												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	67	33	14	11	8	8	6	1	7	3	158
		% do Total	19,8	9,8	4,1	3,3	2,4	2,4	1,8	0,3	2,1	0,9	46,7%
	Não	Contagem	84	41	16	10	10	11	4	1	2	1	180
		% do Total	24,9	12,1	4,7	3,0	3,0	3,3	1,2	0,3	0,6	0,3	53,3%
	Total	Contagem	151	74	30	21	18	19	10	2	9	4	338
		% do Total	44,7	21,9	8,9	6,2	5,3	5,6	3,0	0,6	2,7	1,2	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				7,680ª		0,660						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF – Descansara a cabeça												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	1	16	23	19	21	20	28	17	12	1	158
		% do Total	0,3	4,7	6,8	5,6	6,2	5,9	8,3	5,0	3,6	0,3	46,7%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Não	Contagem	4	8	25	19	14	40	32	25	12	1	180
		% do Total	1,2	2,4	7,4	5,6	4,1	11,8	9,5	7,4	3,6	0,3	53,3
	Total	Contagem	5	24	48	38	35	60	60	42	24	2	338
		% do Total	1,5	7,1	14,2	11,2	10,4	17,8	17,8	12,4	7,1	0,6	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				13,030[a]		0,161						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF – Desenvolver o corpo												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	18	33	31	28	12	15	7	9	2	3	158
		% do Total	5,3	9,8	9,2	8,3	3,6	4,4	2,1	2,7	0,6	0,9	46,7%
	Não	Contagem	10	45	37	26	19	8	21	11	3	0	180
		% do Total	3,0	13,3	10,9	7,7	5,6	2,4	6,2	3,3	0,9	0,0	53,3%
	Total	Contagem	28	78	68	54	31	23	28	20	5	3	338
		% do Total	8,3	23,1	20,1	16,0	9,2	6,8	8,3	5,9	1,5	0,9	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				17,489[a]		0,042						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF – Desinibir												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	3	6	4	19	36	20	26	28	14	2	158
		% do Total	0,9	1,	1,2	5,6	10,	75,9	7,7	8,3	4,1	0,6	46,7%
	Não	Contagem	3	5	13	13	23	31	29	39	18	6	180
		% do Total	0,9	1,5	3,8	3,8	6,8	9,2	8,6	11,5	5,3	1,8	53,3%
	Total	Contagem	6	11	17	32	59	51	55	67	32	8	338
		% do Total	1,8	3,3	5,0	9,5	17,5	15,1	16,3	19,8	9,5	2,4	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				14,316[a]		0,112						
	Número de casos válidos				338								
		Benefícios na EF – Disciplinar											
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	7	20	20	19	18	32	21	16	5	0	158
		% do Total	2,1	5,9	5,9	5,6	5,3	9,5	6,2	4,7	1,5	0,0	46,7%
	Não	Contagem	21	15	14	33	28	22	19	19	6	3	180
		% do Total	6,2	4,4	4,1	9,8	8,3	6,5	5,6	5,6	1,8	0,9	53,3%
	Total	Contagem	28	35	34	52	46	54	40	35	11	3	338
		% do Total	8,3	10,4	10,1	15,4	13,6	16,0	11,8	10,4	3,3	0,9	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				18,663[a]		0,028						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF – Aprender esportes												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	12	16	23	29	18	18	24	8	9	1	158
		% do Total	3,6	4,7	6,8	8,6	5,3	5,3	7,1	2,4	2,7	0,3	46,7%
	Não	Contagem	16	22	25	27	43	15	15	5	8	4	180
		% do Total	4,7	6,5	7,4	8,0	12,7	4,4	4,4	1,5	2,4	1,2	53,3%
	Total	Contagem	28	38	48	56	61	33	39	13	17	5	338
		% do Total	8,3	11,2	14,2	16,6	18,0	9,8	11,5	3,8	5,0	1,5	100%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				15,454ª		0,079						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF - Aprender esportes												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	4	18	26	18	23	14	17	29	7	2	158
		% do Total	1,2	5,3	7,7	5,3	6,8	4,1	5,0	8,6	2,1	0,6	46,7%
	Não	Contagem	6	20	30	43	20	19	13	19	7	3	180
		% do Total	1,8	5,9	8,9	12,7	5,9	5,6	3,8	5,6	2,1	0,9	53,3%
	Total	Contagem	10	38	56	61	43	33	30	48	14	5	338
		% do Total	3,	11,2	16,6	18,1	12,7	9,8	8,9	14,2	4,1	1,5	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				13,801ª		0,182						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF - Inibir												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	6	2	5	5	7	9	13	24	66	21	158
		% do Total	1,8	0,6	1,5	1,5	2,1	2,7	3,8	7,1	19,5	6,2	46,7%
	Não	Contagem	5	4	6	2	9	8	13	36	72	25	180
		% do Total	1,5	1,2	1,8	0,6	2,7	2,4	3,8	10,7	21,3	7,4	53,3%
	Total	Contagem	11	6	11	7	16	17	26	60	138	46	338
		% do Total	3,3	1,8	3,3	2,1	4,7	5,0	7,7	17,8	40,8	13,6	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				4,037ª		0,909						
	Número de casos válidos				338								
	Benefícios na EF - Outros												
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Total
BID	Sim	Contagem	0	1	0	2	2	2	4	5	21	121	158
		% do Total	0,0	0,3	0,0	0,6	0,6	0,6	1,2	1,5	6,2	35,8	46,7%
	Não	Contagem	0	3	1	1	1	5	4	5	32	128	180
		% do Total	0,0	0,9	0,3	0,3	0,3	1,5	1,2	1,5	9,5	37,9	53,3%
	Total	Contagem	0	4	1	3	3	7	8	10	53	249	338
		% do Total	0,0	1,2	0,3	0,9	0,9	2,1	2,4	3,0	15,7	73,7	100%
					Testes de qui-quadrado								
					Valor		Significância						
	Qui-quadrado de Pearson				5,022ª		0,755						
	Número de casos válidos				338								

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: BID – Boas Infraestruturas Desportivas

É valida a sinalização que dentro da escala de importância de um (1) a dez (10) sobre os benefícios analisados, o valor 10 (dez) é o valor mais alto e mais importante que poderia ser concebido por um dos alunos a quaisquer um dos benefícios. Por sua vez, o valor 1 (um) seria o menor valor em termos de importância e quantitativo.

Conforme o quadro 49, quanto ao primeiro item analisado, o benefício fazer amizades – verificou-se, através do teste do qui-quadrado, que *não* existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm instalações (χ^2=9,145; p= .424). No cotejo, 22,5% dos alunos salientam, *sim*, ao fato das escolas terem boas infraestruturas desportivas, respectivamente, representam as três

primeiras opções dos alunos - 10,7%, 6,5% e 5,3%, que em ordem decrescente de importância este resultado significa, a primeira, a sexta e a oitava opção. Por outro lado, 24,3% dos alunos referem que as escolas *não* possuem boas instalações, as percentagens mais representativas deste grupo foram 9,2%, 8,9% e 6,2%, respectivamente, o correspondente a primeira, a sétima e nona posição.

O segundo item, melhorar a condição física e a saúde indica através do qui-quadrado, que *não* existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas e os que entendem que não têm instalações (χ^2=7,680; p= .660). No tocante a análise inferencial, 33,7% dos alunos relatam que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas, as melhores colocações em ordem decrescente de importância foram a primeira (19,8%), segunda (9,8%) e terceira posição (4,1%). Não obstante, 41,7% dos alunos revelam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas, sendo que, as melhores colocações foram a primeira (24,9%), a segunda (12,1%) e terceira posição (4,7%), na escala hierárquica de ordem decrescente de importância.

O benefício descansar a cabeça, o terceiro na sequência, revela através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm instalações (χ^2=13,030; p=.161). A análise inferencial salienta que, 21,3% dos alunos referem que, *sim*, existem *boas infraestruturas desportivas* - as três melhores posições em ordem decrescente foram a sétima (8,3%), a terceira (6,8%) e a quinta (6,2%). Em contrapartida, 28,7% dos alunos relatam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas, infere-se que as três maiores percentagens foram 11,8%, 9,5% e 7,4%, respectivamente, a sexta, a sétima e a terceira posição (opções).

O benefício desenvolver o corpo nas aulas de Educação Física foi o quarto item analisado, verificando-se através do teste do qui-quadrado, que existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas e os que entendem que as escolas não têm boas instalações desportivas (χ^2=17,489; p= .042). Neste sentido, pela perspectiva da escala hierárquica da ordem decrescente de importância pôde-se observar que, 27,3% dos alunos revelam que as escolas possuem boas *infraestruturas desportivas*, sendo as melhores posições hierárquicas - 9,8% (segunda), 9,2% (terceira) e 8,3% (quarta posição). Em oposição a este resultado, 31,9% dos alunos sinalizam que *não* existem boas instalações desportivas nas escolas, as maiores percentagens foram 13,3%, 10,9% e 7,7%, respectivamente, a segunda, a terceira e a quarta posição na escala hierárquica.

Na sequência, o quinto item das aulas de Educação Física colocado sob a avaliação dos alunos foi o benefício desinibir. Confirma-se através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm boas instalações desportivas (χ^2=14,316; p= .112). Em relação a análise inferencial, 29,3% dos alunos revelam que *não* possuem boas infraestruturas desportivas, as maiores percentagens são constitutivas da oitava (11,5%), sexta (9,2%) e sétima (8,6%) posições hierárquicas. No entanto, 21,9% dos alunos salientam, *sim*, que possuem boas instalações desportivas nas escolas, respectivamente, a oitava (8,3%); sétima (7,7%); e sexta posição (5,9%).

O sexto item contemplado pela estatística inferencial do quadro 49 foi o benefício disciplinar. Verificou-se através do teste do qui-quadrado, que existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm boas instalações desportivas nas escolas (χ^2=18,663; p= .028). A estatística inferencial indica que, 21,6% dos alunos revelam que há boas infraestruturas desportivas nas escolas, respectivamente, 9,5% (sexta posição), 6,2% (sétima posição) e 5,9% (segunda posição). Não obstante, 24,6% dos alunos informam que as escolas *não* possuem boas

instalações desportivas, representado por 9,8% (quarta posição), 8,3% (quinta posição) e 6,5% (sexta posição).

Sobre o sétimo benefício da Educação Física analisado - aprender esportes, demonstra-se através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm instalações (χ^2=15,454; p= .079). Os resultados da estatística inferencial apontam que, 28,5% dos alunos informam *não* haver *boas infraestruturas desportivas* nas escolas, notadamente a quinta (12,7%), quarta (8,0%) e terceira posição (7,4%). Entretanto, 22,5% dos alunos apontam que possuem boas instalações desportivas nas escolas, representado pela quarta (8,6%), sétima (7,1%); e terceira posição (6,8%) na escala hierárquica do benefício aprender esportes.

O benefício fortalecer os músculos foi o oitavo a ser avaliado pelos alunos pela estatística inferencial. Verificando-se através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas em suas escolas e os que entendem que não têm instalações (χ^2=13,081; p=.0182). Notadamente, 23,1% dos alunos mencionam que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas, hierarquicamente por ordem decrescente de importância, as melhores posições foram a oitava (8,6%), terceira (7,7%) e a quinta (6,8%). Porém, maiores percentagens foram identificadas, visto que 27,5% dos alunos apontam que *não* possuem boas instalações desportivas, notadamente, 12,7%, 8,9% e 5,9% dos alunos, respectivamente, a quarta, a terceira e a quinta posição.

O nono benefício analisado pela estatística inferencial foi inibir. Percebe-se através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas nas escolas e os que entendem que não têm instalações (χ^2=4,037; p= .909). Do grupo de alunos que revelam, *sim*, 32,8% referem que possuem boas infraestruturas desportivas nas escolas para utilização nas aulas de Educação Física, sendo que, as posições de destaque foram as mais inferiores possíveis, a nona (19,5%), a oitava (7,1%) e a décima posição (6,2%). Ao passo que, 39,4% dos alunos revelam que *não* possuem boas instalações desportivas nas escolas, repetindo-se as posições hierárquicas anteriores sobre o benefício *inibir*. Notadamente, a nona (21,3%), a oitava (10,7%) e a décima posição (7,4%) mantendo o benefício *inibir* em patamares inferiores.

O décimo e último benefício que os alunos deveriam analisar – *outros*, os possibilitavam a discordância de todos àqueles benefícios avaliados anteriormente. Informa-se através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas e os que entendem que não têm boas instalações desportivas (χ^2=5,022; p= .755). Deste modo, 43,5% dos alunos referem que, *sim*, possuem boas infraestruturas desportivas nas escolas, as posições de destaque por ordem decrescente de importância foram a décima (35,8%), a nona (6,2%) e a oitava posição (1,5%). Por outro lado, 48,9% dos alunos relatam que *não* possuem boas instalações desportivas para utilização nas aulas de EF. Assim, as posições hierárquicas se mantiveram inalteradas - décima (37,9%), nona (9,5%) e a oitava posição (1,5%) acerca do benefício *outros*.

Na primeira posição hierárquica entre os benefícios da Educação Física estão: melhorar a condição física e a saúde - 44,7% do alunos (sim, 19,8% *versus* não, 24,9%) e fazer amizades - 19,9% dos alunos (sim, 10,7% *versus* não, 9,2%). Na segunda posição hierárquica (opção) estão dois benefícios - desenvolver o corpo (sim, 9,8% *versus* não, 13,3%) e disciplinar (sim, 5,9% *versus* não, 4,4%). Na sequência, o terceiro bloco hierárquico (opção) estão três benefícios - desenvolver o corpo (9,2%, sim *versus* 10,9%, não), fortalecer os músculos (7,7%, sim *versus* 8,9%, não) e aprender esportes (7,4%, não *versus* 6,8%, sim).

Depreende-se que, na análise inferencial no cotejo entre os dois grupos de alunos, os que referem *sim* versus *não* sobre as boas infraestruturas desportivas nas escolas analisadas com os benefícios elencados nas três melhores posições pelos alunos, fica patente a superioridade dos alunos que referem *não* em detrimento do *sim*. A título de exemplo, a estatística descritiva somada dos benefícios fazer amizades, melhorar a condição física e a saúde, desenvolver o corpo, disciplinar, fortalecer os músculos, aprender esportes, atingem 74,6% para o *não* em detrimento de 69,9% para o *sim*

Tendo sido apresentado os resultados e o ordenamento em formato decrescente de importância dos 10 (dez) principais benefícios da Educação Física a partir da percepção dos alunos, assim como, a análise inferencial destes benefícios, surge, portanto, a necessidade de algumas reflexões.

Em primeiro lugar, apenas 2 (dois) dos 10 (dez) benefício*s* analisados apresentaram resultados diferenças estatísticas significativas pelo teste do qui-quadrado, os benefícios desenvolver o corpo (0,042) e disciplinar (0,028). Todos os demais benefícios das aulas de Educação Física avaliados não obtiveram resultados estatísticos quanto a significância.

Em segundo lugar, apenas no benefício melhorar a condição física e a saúde percebeu-se correspondência entre os alunos do grupo que dizem *sim* versus os que dizem *não*, no tocante as boas infraestruturas desportivas das escolas. Neste aspecto, os dois grupos se igualam e se posicionam nos patamares superiores ao avaliarem este benefício, tanto para o *sim* (primeira - 19,8%, segunda - 9,8% e terceira posição - 4,1%), quanto para o *não* (primeira -24,9%, segunda -12,1% e terceira posição - 4,7%). No entanto, o percentual total entre os alunos que optam pelo *não* (41,7%) analisando as três posições mais representativas foi superior aos do *sim* (33,7%).

Em terceiro lugar, infere-se que apenas dois benefícios foram relatados pelos alunos como o primeiro, atribuindo-lhes peso com o valor 10 (dez) na escala hierárquica de importância. O primeiro, fazer amizades, onde 10,7% dos alunos que referem *sim* e 9,2% dos que optam pelo *não*, o chancelam como o benefício mais importante. E o segundo benefício já descrito anteriormente foi melhorar a condição física e a saúde, de modo que 19,8% dos alunos que acenam *sim* e 24,9% dos que relatam *não*, conferem-lhe a primeira posição na escala hierárquica de importância.

Por fim, é importante ressaltar que entre os benefícios da Educação Física analisados a partir da escala de importância de 1 (um) a 10 (dez), apenas dois benefícios alcançaram a primeira posição. O primeiro deles, fazer amizades - 19,9% dos alunos (*sim*, 10,7% versus *não*, 9,2%) *e* melhorar a condição física e a saúde - 44,7% do alunos (*sim*, 19,8% versus *não*, 24,9%)

A segunda posição na escala hierárquica foi alcançada apenas por dois benefícios, desenvolver o corpo (9,8%, sim versus 13,3%, não) e disciplinar (5,9%, *sim* versus 4,4%, *não*).

A terceira posição foi atingida somente por três *benefícios*. Hierarquicamente, desenvolver o corpo (9,2%, *sim* versus10,9%, *não*), fortalecer os músculos (7,7%, *sim* versus 8,9%, *não*) e aprender esportes (7,4%, *não* versus 6,8%, *sim*).

A análise inferencial deduz que 40% dos benefícios (descansar a cabeça, desinibir, inibir e outros) apresentados ao alunos sequer emergiram entre as três primeiras posições da escala hierárquica de importância. Apenas 20% dos benefícios alcançaram, respectivamente, a primeira e segunda posição. Por seu turno, somente 30% dos benefícios atingiram o patamar de terceira posição.

Em todas as análises inferenciais comparativas entre os benefícios com os dois grupos de alunos, os que referem que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas e os que referem que *não*, percebe-se a partir das três primeiras posições a superioridade dos alunos que optam pela *não* em detrimento do *sim*. Respectivamente, o contingente estatístico dos benefícios fazer amizades, melhorar a condição física e a saúde, desenvolver o corpo, disciplinar, fortalecer os músculos e aprender esportes, contabilizam para o *não*, 74,6% e para o *sim*, 69,9%.

4.3.6 O status da Educação Física – a lembrança das aulas

Na presente investigação se buscou conhecer o status da Educação Física por meio da percepção dos alunos acerca da *lembrança* que eles possuíam das aulas.

Nesta perspectiva, no roteiro de questionário - RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*) os alunos teriam que completar a seguinte frase – "*A Educação Física para você lembra* [...]", utilizando uma das 10 palavras descritas a seguir:

1. Esporte;
2. Jogos populares e brincadeiras;
3. Movimento;
4. Prazer;
5. Recreação;
6. Obrigação;
7. Trabalho;
8. Sacrifício;
9. Desânimo;
10. Tristeza.

O quadro 50 apresenta a tabulação cruzada da estatística inferencial realizada, confrontando a percepção dos dois grupos de alunos a partir da questão central arguida - *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* – de tal modo, 46,7% dos alunos referem que, *sim*, que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas versus aos 53,3% que acenam com o *não*, que as escolas não possuem boas instalações desportivas. Estes dados estatísticos foram correlacionados com a percepção dos alunos acerca da lembrança das aulas de Educação Física, item que será pormenorizado nesta subseção através da análise inferencial de cada uma das 10 palavras percepcionadas pelos alunos ao completar a frase supramencionada.

Quadro 50 – Estatística inferencial (status da Educação Física: a lembrança que das aulas – a percepção discente)

Tabulação cruzada						
A lembrança que os alunos têm das aulas de Educação Física						
Lembranças	Boas Infraestruturas desportivas					
	Sim		Não		Total	
	Contagem	% do Total	Contagem	% do Total	Contagem	% do Total
Esportes	95	28,1%	87	25,7%	181	53,8%
Movimento	21	6,2%	20	5,9%	41	12,1%
Prazer	13	3,8%	13	3,8%	26	7,7%
Jogos populares e brincadeiras	20	5,9%	45	13,3%	65	19,2%
Recreação	4	1,2%	6	1,8%	10	3,0%
Tristeza	2	0,6%	2	0,6%	4	1,2%
Sacrifício	2	0,6%	4	1,2%	6	1,8%
Obrigação	0	0,0%	1	0,3%	1	0,3%
Desânimo	1	0,3%	2	0,6%	3	0,9%
Total	158	46,7%	180	53,3%	338	100,0%
	Testes de qui-quadrado					
	Valor	Significância				
Qui-quadrado de Pearson	11,006[a]	0,201				
Número de casos válidos	338					

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: NR – Não responderam

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No tocante ao status da Educação Física pelo prisma da lembrança que os alunos têm das aulas, a estatística inferencial do quadro 50 sinaliza, através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm boas instalações desportivas (χ^2=11,066; p= .201).

Na sequência, a primeira palavra a ser apreciada pela análise inferencial será esporte. Notadamente a esmagadora maioria dos alunos (53,8%) atribuem ao esporte a principal lembrança das aulas de Educação Física, resultado que lhe confere a primeira posição hierárquica. Desta elevada percentagem, 28,1% dos alunos pertencem ao grupo dos alunos que referem que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas, em oposição a 25,7% dos alunos que apontam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas.

A próxima palavra que os alunos remetem como a principal lembrança das aulas de Educação Física foi movimento. No contexto global das 10 palavras colocadas à disposição, esta foi considerada expressivamente por 12,1% dos alunos, resultado que lhe confere a terceira posição em termos de quantitativos de lembranças. Deste contingente, 6,2% dos alunos referem, *sim*, que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas das escolas e 5,9% relatam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas.

A terceira palavra avaliada pelos alunos foi prazer. Por seu turno, 7,7% dos alunos atribuem-lhe como a principal lembrança das aulas de Educação Física, resultado que lhe confere a quarta posição hierárquica. Neste sentido, 3,8% dos alunos salientam que as escolas possuem boas instalações desportivas para utilização nas aulas de Educação Física e, semelhantemente, 3,8% revelam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas, resultados que a posicionam na quarta posição.

Os jogos populares e as brincadeiras foram o quarto item avaliado e 19,2% dos alunos consideram-no como o segundo, em termos de lembranças das aulas de Educação Física. Face a este resultado, houve maior prevalência do grupo de alunos do *não*, posto que 13,3% dos alunos indicam que as escolas não possuem boas instalações desportivas em detrimento de 5,9% que mencionam a existências de boas instalações desportivas nas escolas.

Na sequência, a quinta palavra avaliada pelos alunos no tocante as lembranças das aulas de Educação Física foi a recreação. Neste sentido, 5,0% dos alunos atribuem-lhe a quinta posição. Deste total, 1,2% referem que, sim, que as escolas disponibilizam de boas infraestruturas desportivas para utilização nas aulas de Educação Física, em oposição a 1,8% dos alunos que acenam que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas.

Em conformidade com o quadro 50, a tristeza foi o sexto item a ser avaliado. Neste sentido, 1,2% dos alunos a consideram como uma das principais lembranças das aulas de Educação Física. Por conseguinte, 0,6% dos alunos, respectivamente, relatam *sim* e *não* sobre as boas infraestruturas desportivas das escolas.

Ainda no contexto das lembranças que os alunos possuem das aulas de Educação Física, 1,8% dos alunos apontam o sacrifício como uma das principais recordações. Ao verificar este resultado confrontando a percepção do alunos acerca das boas infraestruturas desportivas das escolas, percebe-se que o grupo dos que referem que as escolas *não* (1,2%) possuem boas instalações desportivas superou 0,6% dos alunos que referem, *sim*, acerca de boas instalações.

A *obrigação* em ter que participar das aulas de Educação Física foi a penúltima (nona) palavra colocada sob a avaliação dos alunos. Assim, 0,3% a relatam como uma das lembranças que possuem. Deste contingente, 0,3% dos alunos descrevem que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas, em detrimento de 0,0% do *sim*, que não responderam.

A palavra *desânimo* foi apontada por 0,3% dos alunos como forma de sinalização da lembrança das aulas de Educação Física. À semelhança do item anterior, acerca das boas

infraestruturas desportivas das escolas, apenas 0,3% dos alunos revelam que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas e 0,0% do *não*, não opinaram.

Em seguida, após a apresentação dos resultados com a análise inferencial das 10 palavras colocadas como *lembranças* que os alunos teriam das aulas de Educação Física, é possível estabelecer algumas reflexões a partir da individualização em três blocos analíticos.

Seguramente, o primeiro bloco sinaliza a hegemonia do esporte. Pois, a esmagadora maioria dos alunos – 53,8%, o considera como a principal lembrança das aulas de Educação Física.

No segundo bloco, percebe-se que o conjunto de quatro(4) lembranças destacaram-se expressivamente na comparação com as demais, são elas: jogos populares e brincadeiras (19,2%), movimento (12,1%), prazer (7,7%) e recreação (3,0%). Respectivamente, a segunda, terceira, quarta e quinta posição.

Por fim, no terceiro bloco as lembranças das aulas de EF que remetem à *sacrifício* (1,8%); *tristeza* (1,2%); *desânimo* (0,9%); e *obrigação* (0,3%), respectivamente ocuparam posto mais avançados, a sexta, a sétima, a oitava e a nona posição.

Em suma, no conjunto da análise inferencial acerca das lembranças das aulas de Educação Física apreciadas - esportes, movimento, prazer, jogos populares e brincadeiras, recreação, tristeza, sacrifício, obrigação e desânimo, respectivamente, a maior parte dos alunos consideram que as escolas *não* (53,3%) possuem boa infraestrutura desportiva (25,7%, 5,9%, 3,8%, 13,3%, 1,8%, 0,6%, 1,2%, 0,3% e 0,6%). Este resultado é antagônico ao grupo de alunos que referem, *sim* (46,7%), que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas (28,1%, 6,2%, 3,8%, 5,9%, 1,2%, 0,6%, 0,6%, 0,0%, 0,3%).

Em quase todas as comparações com as variáveis das lembranças das aulas, o grupo de alunos que referem sim ao fato de as escolas possuírem boas infraestruturas desportivas foi superior ao grupo de alunos que referem que as escolas *não* têm boas instalações desportivas. Não obstante, o diferencial foi a lembrança *jogos populares e brincadeiras*. Aqui, a percentagem do não (13,3%) largamente superou o grupo de alunos que referem sim (5,9%).

4.3.7 O status da Educação Física – a participação obrigatória *versus* a voluntária

O último assunto tratado no roteiro de questionário - RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*) foi a respeito da *obrigatoriedade* das aulas de Educação Física.

Neste contexto, os alunos foram inquiridos se "*Na condição das aulas de Educação Física perderem o estatuto que possui quanto à sua obrigatoriedade e passassem a se tornar optativa, você participaria das aulas*?", assim, o objetivo desta subseção foi perceber se os alunos participariam das aulas, caso a Educação Física deixasse de ser *obrigatória e* adquirisse o estatuto de *optativa*. Face ao questionamento realizado, os alunos teriam 3 (três) opções de respostas, são elas:

1. Sim;
2. Não;
3. Não sei.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

A estatística inferencial no quadro 51 estabelece a percepção dos alunos quanto à participação voluntária nas aulas de Educação Física, confrontando as respostas dos grupos de alunos que referem, *sim* (53,3%) *versus* os que relatam, *não* (46,7%), acerca das *boas* infraestruturas desportivas das escolas investigadas.

Quadro 51 – Estatística inferencial (participação em aulas de Educação Física optativas – a percepção discente)

Tabulação cruzada						
			Participação em aulas de Educação Física optativas			Totais
			Sim	Não	Não sei	
Boas Infraestruturas desportivas	Sim	Contagem	75	21	62	158
		% do Total	22,2%	6,2%	18,3%	46,7%
	Não	Contagem	108	15	57	180
		% do Total	32,0%	4,4%	16,9%	53,3%
Total		Contagem	183	36	119	338
		% do Total	54,1%	10,7%	35,2%	100,0%

Testes de qui-quadrado			
	Valor	Significância	
Qui-quadrado de Pearson	5,753	0,056	
Número de casos válidos	338		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tal como se observa no quadro 51, no tocante a possível participação voluntária dos alunos nas aulas de Educação Física, verificou-se, através do teste do qui-quadrado que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas e os que entendem que não têm instalações (χ^2=5,753; p= .056). Embora o valor tenha sido próximo em patamares estatísticos a 0,005, que é o se considera para que se tenha significância, o valor que fora encontrado (0,056) estatisticamente *não* atribui significância ao assunto abordado na presente subseção.

A primeira *opção* da estatística inferencial relativamente ao status da Educação Física ao que tange a participação *optativa* das aulas a ser analisada será o "*sim"*. Quanto a esta opção, 54,1% dos alunos revelam que participariam das aulas, caso ela perdesse o estatuto de *obrigatória* que possui e, passasse a ser *optativa*. A análise inferencial aponta que, deste grupo, 22,2% dos alunos revelam que, *sim*, que as escolas possuem boas instalações desportivas, em oposição a 32,0% dos alunos que consideram que as escolas *não* possuem *boas infraestruturas desportivas* para as aulas de Educação Física.

Para 10,7% dos alunos, caso a Educação Física deixasse de ser obrigatória e se tornasse um componente curricular de caráter optativo, estes revelam que *não* participariam das aulas. Quando se correlaciona este resultado de *não* participação em contexto de aulas optativas com as boas infraestruturas desportivas das escolas investigadas, a análise inferencial salienta que, 6,2% referem que, *sim*, que as suas escolas possuem boas instalações, contra 4,4% dos alunos que referem que *não* possuem boas instalações desportivas.

Quando se observa no quadro 51 a estatística inferencial referente ao grupo de alunos indecisos, correspondentes ao *não sei*, conclui-se que 35,2% sinalizam que não sabem dizer se participariam das aulas de Educação Física caso ela deixasse de ser obrigatória e viesse a ser *optativa*. A análise inferencial da participação em aulas de Educação Física optativas sustenta que, deste contingente de alunos indecisos (*não sei*), 18,3% mencionam que as escolas possuem boas instalações e 16,9% consideram que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas para utilização nas aulas de EF.

Face a apresentação dos resultados e da análise inferencial de cada uma das opções que retratam essencialmente o status da Educação Física quanto a sua obrigatoriedade e a provável perda deste estatuto, as seguintes conclusões podem ser realizadas.

A primeira inferência da participação voluntária dos alunos nas aulas de Educação Física, demonstra que este item não obteve diferenças estatísticas significativas (0,056).

O segundo aspecto da estatística inferencial realizada reforça que a maioria dos alunos (54,1%) sinalizam, *sim*, que participariam das aulas Educação Física ainda que ela se tornasse *optativa*. Hierarquicamente, 35,2% responderam *não sei* e 10,7% responderam que *não*.

O terceiro aspecto observado é o elevado percentual de alunos indecisos (35,2%), que relatam *não sei,* ao fato se participariam de aulas de Educação Física *optativas*. Tal indecisão dos alunos sobre participar ou não da prática pedagógica Educação Física, possivelmente demonstre a dificuldade dos alunos em considerar o contributo desta disciplina e o seu real status dentro dos currículos escolares.

O quarto aspecto da análise inferencial salienta que tais resultados quando observados pelo prisma tão somente da consideração das boas infraestruturas desportivas das escolas, vislumbra que o *não* (32,0%) foi superior ao *sim* (22,2%), através da percepção dos alunos que respondem *sim* quanto a participação nas aulas de Educação Física *optativas.* Não obstante, nas demais comparações o *sim* (6,2%; 18,3%) superou o *não* (4,4%; 16,9%), respectivamente, na opção de *não* e na opção *não sei,* quanto a participação em aulas de Educação Física optativas, pela perspectiva dos alunos que respondem *sim* as *boas infraestruturas desportivas* das escolas. A inferência que temos a este respeito, é que os alunos indecisos e os que apontam que não participariam das aulas de Educação Física caso ela se tornasse optativa, deixam de incorporar valores inerentes a importância desta disciplina, deixando de ter uma visão crítica acerca do funcionamento da aula e das necessidades da disciplina. Este grupo de alunos, igualmente consideram que as escolas possuem boas infraestruturas desportivas.

4.4 A ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS: A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O STATUS, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os resultados referentes à pesquisa qualitativa realizada com os professores de Educação Física foram obtidos através da aplicação de um guião de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas, transcritas e apreciadas através da análise de conteúdo. Por conseguinte, o tratamento dos dados qualitativos foi realizado com o auxílio do software MAXQDA Analytics Pro 2020.

Inicia-se o subcapítulo a seguir, pela análise dos resultados da categoria *políticas públicas educacionais* e as suas respectivas subcategorias hierárquicas.

4.4.1 A categoria políticas públicas educacionais –a percepção docente

A seguir, a tabela 8 expõe a estatística das categorias (códigos) dos dados empíricos dos professores referentes às políticas públicas educacionais relativas à Educação Física.

Por conseguinte, observa-se que as sete categorias percebidas pelos professores representam 44 segmentos codificados:

Tabela 8 – Estatística de categorias e segmentos codificados (políticas públicas educacionais – a percepção docente)

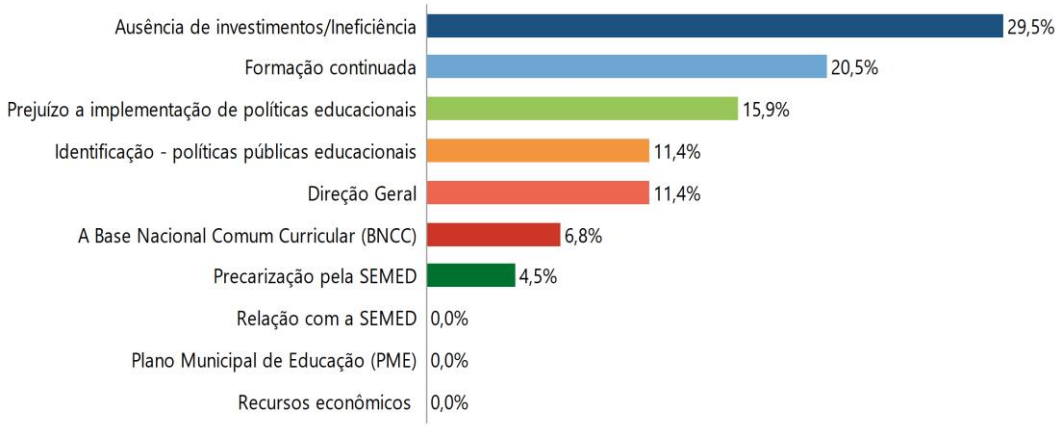
	Segmentos	Porcentagem
Ausência de investimentos/Ineficiência	13	29,55
Formação continuada	9	20,45
Prejuízo à implementação de políticas educacionais	7	15,91
Identificação - políticas públicas educacionais	5	11,36
Direção Geral	5	11,36
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	3	6,82
Precarização pela SEMED	2	4,55
TOTAL	44	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a categoria *ausência de investimentos/ineficiência* (29,5%) se destacou com 13 segmentos codificados. Todas as categorias acima explicitadas referentes às questões das políticas públicas educacionais serão analisadas em subcapítulos específicos.

O gráfico 13 retrata todas as categorias, e sublinha-se a categoria ausência de investimentos/ineficiência (29,5%) como a que mais se destacou.

Gráfico 13 - Estatística de categorias (políticas públicas educacionais - a percepção docente)

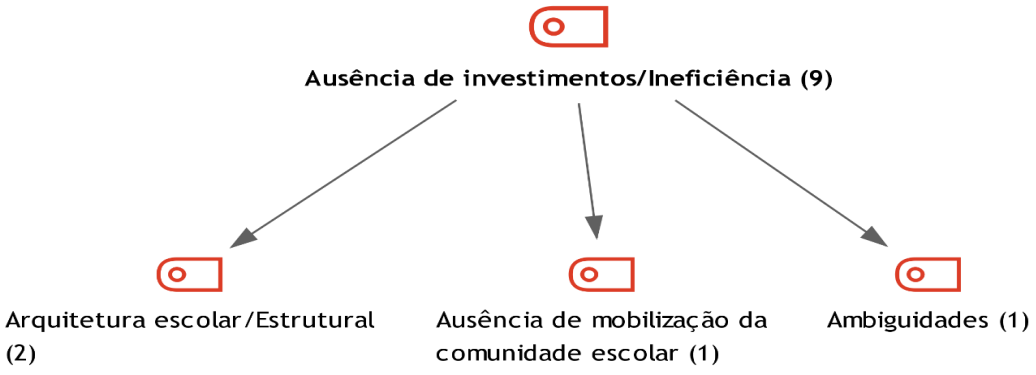


Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.1.1 A ausência de investimentos e a ineficiência

No tocante as políticas educacionais referentes à Educação Física, a figura 12 apresenta o modelo com a categoria *ausência de investimentos/ineficiência* e as subcategorias hierárquicas (29,5%) obtiveram um total de 13 segmentos codificados (P-E1, P-E2, P-E3 e P-E5).

Figura 12 - Modelo com categoria e subcategorias hierárquicas (ausência de investimentos e ineficiência - apercepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com efeito, a figura 12 sinaliza que a categoria ausência de investimentos e ineficiência, obteve nove segmentos codificados. Dentre as subcategorias, a *arquitetura escolar e estrutural* (50%) foi a mais expressiva, com dois segmentos codificados.

Em um primeiro momento, os professores foram indagados a respeito até onde a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos e recursos de ensino na Educação Física poderiam ser considerados um indicador do status da disciplina e da ausência de políticas educativas em infraestrutura.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo e o primeiro bloco com três segmentos codificados, respectivamente, os professores P-E1, P-E2 e P-E3, notadamente abordam a categoria ausência de investimentos e ineficiência.

> [...] eu percebo que na verdade a falta, primeiro, da verba direcionada para a escola, nós não temos ainda essa verba, principalmente por causa do PPP. Então quem sofre as dificuldades são os alunos, por ter a falta de vivência, a falta de aprendizado em relação a conhecer novas formas de modalidades esportivas. (Professor P-E1)

> Já estava limitando as nossas práticas no dia a dia. Se tivesse um espaço adequado, a gente poderia criar mais, aulas mais dinâmicas. (Professor P- E2)

> Eu vejo como... Vem ocorrendo perdas consideráveis ao longo dos anos, eu te falei anteriormente, estou lá há doze anos, quando eu entrei você entrava em salas específicas de materiais em Búzios eu ficava, o que é isso? Tem isso tudo? Tinha muita coisa. Era o material não só de educação física como materiais em geral, todas as disciplinas, artes, muita coisa e com o tempo nós estamos vendo que as coisas vão se perdendo, em educação física especificamente é brutal. (Professor P-E3)

O P-E1 afirma que a ausência de políticas educacionais de financiamento dificulta a provisão de infraestrutura escolar de materiais para a prática pedagógica da Educação Física na E1. Relembra que devido a precarização da ausência de políticas educacionais de financiamento, os maiores prejudicados são os alunos - a aprendizagem e a vivência, uma vez que os conteúdos de ensino deixam de ter um melhor aproveitamento durante a Educação Física. Explica que a dificuldade que a escola possui para captação de recursos públicos (verbas) deve-se ao fato do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não estar concluído.

Reitera o P-E2 que a ausência de instalações, equipamentos e recursos na prática pedagógica da Educação Física pode, sim, ser considerada como um indicador do status da disciplina e da ausência de políticas educacionais na infraestrutura escolar. Pondera que o agravamento deste retrato educacional, do que já era "limitado" - de não ter um "espaço adequado", compromete a prática pedagógica docente, sobretudo, o dinamismo e a melhora da criatividade. Ou seja, o que o P-E2 quer dizer é que se houvesse uma política educacional de provisão de quadras polidesportivas ("espaço adequado"), a abordagem didático-metodológica (ensino e aprendizagem) das aulas de Educação Física conseguiria de fato, entregar a sociedade melhores resultados educacionais e uma melhor formação humana.

O P-E3 estabelece o marco temporal de 12 anos de atuação profissional nas escolas da rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ, afirmando que há um processo de "perdas consideráveis", sobretudo, de provisão de materiais didático-pedagógicos que deveriam ser destinados à Educação Física. Destaca que políticas educacionais de anos anteriores no tocante a infraestrutura escolar de materiais era de uma maior atenção às escolas. A provisão de materiais era suficiente para todas as disciplinas acadêmicas, entretanto, o quadro atual é de insuficiência.

Em resumo, os resultados descritos anteriormente revelam que a ausência de investimentos em algumas unidades escolares deve-se a inexistência do PPP da escola, o que inviabiliza a captação de recursos e de verbas federais, problemas nos espaços físicos escolares que comprometem a prática pedagógica, e, por fim, a percepção docente dos retrocessos na infraestrutura escolar de materiais didático-pedagógicos na educação pública municipal de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) comparavelmente aos anos anteriores. Sinteticamente, o retrato deste cenário indica que a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos

e recursos de ensino na Educação Física são considerados verdadeiros indicadores do status da disciplina e da ausência de políticas educativas em infraestrutura escolar.

Em um segundo momento, os professores foram perguntados a respeito de como percebiam as políticas educacionais na sua escola, relativamente acerca da infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física. Neste sentido, os quatro segmentos codificados abaixo, respectivamente dos P-E1, P-E2, P-E3 e P-E5 caracterizam o segundo bloco de excertos referentes a categoria ausência de investimentos e ineficiência.

> Pela falta a gente não consegue desenvolver um trabalho dentro da escola. [...] A realidade hoje é não ter, não temos. (Professor P-E1)

> Eu acho que falta quando está um calor excessivo, quando está dia de chuva e de repente um melhor preparo, uma melhor organização para gente poder dar uma aula prática sem ser na quadra. Acho que falta uma melhor estrutura mesmo para gente dar aula de educação física quando tem dias que seja inviável usar a quadra. [...] Não um espaço ideal, mas poderia se criar algumas, por exemplo, uma pista de atletismo, uma caixa de areia, um local para colocar redes de vôleis e até mesmo uma fita de slackline. Acho que poderia fazer isso nesse espaço lateral na escola que poderia contemplar a todo mundo, caso pegasse esses dias que não pode usar a quadra. (Professor P-E2)

> Eu acho que a escola em si tenta dentro das suas próprias possibilidades nos ajudar, nos apoiar da melhor forma possível, só que acho que esse contexto é mais amplo, o das políticas educacionais. [...] E aí você tem um espaço que fica fora o que já compromete a própria utilização. (Professor P3 - E3)

> Acredito que ela não influencia direto. Se recebe...a parte de Educação Física na escola não é contemplada por essas políticas. Também, a escola acabou de ser legalizada. Talvez, até agora nesse momento, não chegou. [...] É, por investimento, principalmente... falo da minha área de educação física. (Professor P-E5)

Claramente, a percepção do P-E1 é de que ausência de políticas educacionais e de investimentos em infraestrutura escolar comprometem às aulas de Educação Física devido a constatação de insuficiência de insumos.

A percepção do P-E2 é de que, prevalece a ausência de políticas educacionais, sobretudo, da infraestrutura escolar de espaços físicos necessários à Educação Física. Sustenta esta narrativa apontando os seguintes problemas na unidade de ensino: na estrutura de espaços físicos, indisponibilidade da quadra polidesportiva fora da escola devido às intempéries climáticas e o mau aproveitamento dos espaços internos. Sobretudo, acerca deste último tópico, sugere que que a "criação" de novos espaços escolares seria uma medida paliativa para compensar eventuais episódios de indisponibilidades da quadra polidesportiva e, assim, buscar o melhor aproveitamento dos espaços subutilizados.

O P-E3 quando inquirido acerca das políticas educacionais relativas à infraestrutura escolar utilizadas pela Educação Física, descreve que a unidade de ensino tenta ajudar, no entanto, os problemas de "ausência de espaços físicos" estão inseridos em um contexto de políticas educacionais maiores, que fogem da responsabilidade do gestor e da escola. Com efeito, revela que às aulas em espaços "fora da escola" geram um efeito nocivo por comprometerem a prática pedagógica.

A percepção do P-E5 é que o componente curricular Educação Física não é contemplado por políticas educacionais relativas à infraestrutura escolar, sobretudo, pela ausência de

investimentos na área. Sugere que, possivelmente, um dos principais motivos para as dificuldades de captação de recursos econômicos e investimentos na unidade de ensino, seja por conta da sua situação fiscal da escola ter sido legalizada recentemente.

Em termos de síntese, a percepção docente acerca das políticas educacionais relativas à infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física é de *ausências de insumos*, sobretudo de investimentos na área e de espaços físicos escolares. Reitera-se que tais questões fazem parte de um contexto mais amplo relacionado as políticas educacionais.

Em um terceiro momento, os professores foram perguntados que fatores historicamente ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) têm dificultado a implementação de políticas educacionais relativas à área de infraestrutura escolar e aos propósitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ). E, foi desta indagação que o P-E5 atribui a subcategoria *ausência de investimentos e a ineficiência* a conjectura da realidade explicitada no segmento codificado abaixo:

> Penso que esse Governo que está aí tem sido o pior Governo em relação à prática desportiva de Búzios. Tínhamos olimpíadas escolares com jogos escolares, jogos bem divulgados, onde os alunos adoravam participar. Finais de semanas desportivos. Cinco, seis finais de semana seguidos com atividade física. Isso era muito importante para o jovem. De um tempo para cá, esse investimento todo acabou, acabou. Não sei por que, não gostaria de entrar nesse assunto em relação ao porquê. Não posso afirmar nada. Então, quando a gente não pode afirmar, é melhor não entrar, mas que houve uma desvalorização muito grande dessa parte desse investimento da área desportiva, houve. Da educação física também. (Professor P-E5)

Resumidamente, para o P-E5 historicamente um dos motivos principais para a não-implementação de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar e aos propósitos para uma Educação Física de Qualidade (EFQ), tem como razão principal a *má administração pública*, sobretudo na gestão dos recursos econômicos. Em termos de síntese, os resultados do P-E5 revelam que dentro de um período espaço temporal, os *investimentos* em eventos que consagravam a Educação Física desapareceram e, isto comprova a desvalorização e a *ausência de recursos econômicos* na área.

Por fim, foi feito um questionamento acerca de como a comunidade escolar procura *mobilizar* a opinião pública sobre o direito as políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar para as aulas de Educação Física. É de tal indagação feita ao P-E5, que emerge o último (o nono) segmento codificado da categoria *ausência de investimentos e ineficiência escolar*. O excerto abaixo esclarece da seguinte forma:

> Se olhar para as outras escolas de Armação de Búzios e olhar para a minha, coloco que a responsabilidade minha, não só da direção, mas [rolou] uma acomodação em relação a investimentos na nossa escola. (Professor P-E5)

Em resumo, percebe-se que o P-E5 considera que houve uma "acomodação" referente à *mobilização* por parte dos atores sociais da comunidade escolar, no sentido de contestação e reivindicação por melhorias e de lutas pelo direito as políticas educacionais que contemplem a infraestrutura desportiva escolar para as aulas de Educação Física. Contudo, a sua percepção é que o Poder Público tem sido omisso no sentido de prover maiores investimentos à sua unidade escolar. Comparavelmente, considera a infraestrutura desportiva escolar existente nas demais escolas da rede pública municipal de ensino superior ao da E5.

Ademais, da categoria de conteúdo *ausência de investimentos e ineficiência* provém outras três subcategorias. A tabela 9, salienta através da estatística de subcódigos três subcategorias. Estas foram responsáveis por quatro segmentos codificados (P-E1, P-E2, P-E3 e P-E4):

1. Arquitetura escolar/estrutural;
2. Ausência de mobilização da comunidade escolar;
3. Ambiguidades.

Tabela 9 – Estatística de subcódigos da categoria ausência de investimentos e ineficiência

	Segmentos	Porcentagem
Arquitetura escolar/Estrutural	2	50,00
Ausência de mobilização da comunidade escolar	1	25,00
Ambiguidades	1	25,00
TOTAL	4	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

O P-E1, o P-E2, o P-E3 e o P-E4 foram questionados acerca dos fatores históricos ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) que dificultam a implementação de políticas educacionais relativas à área de infraestrutura escolar e aos propósitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ). O P-E1 e o P-E2, respectivamente, responderam através das subcategoria *ausência de mobilização da comunidade escolar* (25%) e *ambiguidades* (25%). Ao passo que os professores P-E3 e P-E4, responderam através da subcategoria *arquitetura escolar/estrutural* (50%), conforme os segmentos codificados abaixo:

> Nós fomos perdendo ao longo do tempo, estamos perdendo, não só a educação física como a educação está sendo deteriorada ao longo do tempo. Eu já dei aula na sua unidade, aquela escola é fantástica, novinha, ar-condicionado, de repente você vê...[...] uma escola bonita, mas que é um exemplo clássico, você tem uma escola nova que não tem um espaço para a educação física específico. [...] No mínimo uma quadra poliesportiva, é o mínimo que nós pedimos, [...] Ah, vai fazer posteriormente. Então você sempre é deixado de lado, descartado, depois, depois... Você tira o pilar básico que nós necessitamos para as nossas aulas, você tira um espaço que é fundamental para desenvolvimento da aula de todas as formas, então você limita muito o trabalho do professor,[...] nós temos nossas peculiaridades da disciplina e a quadra é importantíssima, faz parte. (Professor P-E3)

> Mas a gente tem o conhecimento, se tratando da nossa rede, especificamente, de que não há uma infraestrutura que dê esse suporte. A gente tem aí poucas escolas na rede com uma estrutura parecida com o que tem a escola em que eu trabalho. Eu posso afirmar que, hoje, a rede talvez não tenha cinco escolas com quadra coberta, se eu não estou equivocado. [...] mas oferecer estrutura para que isso aconteça, através de quadra, vestiários, todo um espaço que uma escola tem que oferecer para dar um suporte pedagógico, não só uma quadra, em si, mas um laboratório de informática, uma sala de recursos audiovisuais, tudo que possa somar para a prática da educação física. (Professor -P-E4)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Infere o P-E3 que um dos principais motivos contraproducentes às políticas educacionais relativas à infraestrutura desportiva escolar e aos preceitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) é "*estrutural*" e, encontra-se no cerne da *arquitetura escolar* e da criação de projetos de construções escolares. Enfatiza que escolas novas têm sido construídas sem "espaço

físicos", como quadras polidesportivas e, isto representa a deterioração da educação pública no seu contexto global caracterizada pelas perdas temporais, e não equivocadamente, como muitos pensam, em perdas da Educação Física. Não obstante, afirma o P-E3 que a ausência de políticas educacionais que subsidiem a construção de quadras polidesportivas repercutem diretamente na prática pedagógica da Educação Física, por tradicionalmente ser este espaço físico considerado como um pilar básico, que guarda estreita relação com às peculiaridades da disciplina.

A percepção do P-E4 é que historicamente na rede pública municipal de ensino, um dos principais fatores que dificultam a implementação de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar e aos preceitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) reside na correta execução das políticas públicas educacionais. Trata-se de uma questão *estrutural* dentro da administração pública municipal com reflexos diretos na execução das políticas educacionais de *arquitetura escolar*. Sobretudo, de *construções arquitetônicas* de toda uma infraestrutura escolar necessária às boas práticas pedagógicas. Descreve o P-E4 que, por "conhecimento de causa", em toda a rede pública municipal de ensino não exista minimamente cinco escolas com quadras polidesportivas com cobertura. Sinaliza que a E4 onde atua, como um bom exemplo de infraestrutura para a Educação Física.

Em resumo, os professores P-E3 e P-E4 consideram historicamente no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), a questão como *estrutural* na administração pública - que consolidam políticas públicas educacionais de construções arquitetônicas escolares *sem quadras polidesportivas*. Atribuem a este fator histórico, as dificuldades para a implementação de políticas educacionais relativas à área de infraestrutura escolar e aos propósitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ).

Posteriormente, a subcategoria *ausência de mobilização da comunidade escolar* (25%) apresenta o segmento codificado do P-E1.

> Estrutura financeira, perfeito. Então você conseguiria fazer um nível de Búzios bem acima dos demais, porque é um Município pequeno que tem renda, então você percebe que não há esse objetivo. [...] Eu vou dizer por experiência própria de vivência em relação a mobilização. Búzios como é muito pequeno, como eu já tinha citado, se você mobiliza um quantitativo pequeno de pessoas, você mobiliza um Município quase por inteiro. Então se você tem uma escola que há uma estrutura em relação a funcionários com um mesmo objetivo, é mais fácil de se conquistar, junto, é claro, trabalhando em conjunto com a comunidade escolar, que é de extrema importância [...] Por que que a E1 hoje está tendo uma quadra construída? Simplesmente, pelo fato que tiveram um grupo de profissionais que se mobilizaram junto com toda a comunidade escolar. Você teve uma mobilização, você conseguiu fazer uma paralização, um movimento de simples percurso que acaba mobilizando o Município, um Município turístico, um dos mais visitados. (Professor P-E1)

Em termos de síntese, a narrativa do P-E1 atribui primordialmente, a *falta de mobilização da comunidade escolar e de investimentos financeiros* como os principais fatores para que as escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), continuem a amargar a ausência de políticas educacionais relativas à infraestrutura desportiva escolar e aos propósitos para uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Ressalta que, as características geográficas de pequenas dimensões territoriais do município, os holofotes da mídia e da imprensa e o forte apelo turístico, como fatores favoráveis a mobilização da comunidade escolar e, por conseguinte a repercussão política. Assim, relembra que a E1 através de forte iniciativa e mobilização da comunidade escolar, através de movimentos populares pacíficos reivindicou,

fez paralisações e exigiu políticas educacionais de infraestrutura escolar, sendo posteriormente contemplada com a construção de quadra polidesportiva. Infere-se que, por se tratar de demandas de alto interesse público, a mobilização quando bem estruturada desperta a atenção do Poder Público Municipal, possibilitando a abertura do diálogo e o acolhimento dos anseios da comunidade escolar.

Por fim, a subcategoria *ambiguidades* (25%) traz o segmento codificado do P-E2 :

> Conservação da quadra. Outra coisa que poderia ter: guardas municipais rodeando a escola ou entorno da escola, porque, principalmente, o turno da tarde, essa questão de outras pessoas estarem na quadra [...] A guarda municipal poderia facilitar esse controle de quem é aluno e de quem não é aluno. Até mesmo quem é aluno tem pessoas que acabam se influenciando com a questão das drogas, isso acaba também tirando o foco também dos alunos. Falta de segurança, de uma maneira geral. (Professor P-E2)

Em resumo, os argumentos defendidos pelo P-E2 demonstram *ambiguidades*, o que pode ser depreendido quando evoca acriticamente duas expressões - "conservação da quadra" e a "atuação de guardas municipais", quando na realidade, se trata da ausência de *políticas educacionais*. Uma vez que as políticas educacionais de conservação de quadras polidesportivas não podem ser erigidas em espaços públicos extraescolares - destinados ao lazer da população, isto caracterizaria desvio de finalidade, por se tratar de uma praça pública. Não obstante, o que estaria em consonância com ela seriam políticas públicas de lazer. Ademais, evocar servidores públicos da área de segurança e patrimonial do município, para realizar a segurança dos alunos durante aulas de Educação Física realizadas em praça pública, parece-nos fora de contexto. O P-E2 enfatiza que historicamente dois fatores podem ser considerados como principais motivos para as dificuldades de implementação das políticas educacionais relativas à infraestrutura desportiva escolar e aos propósitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ): a ausência de conservação da quadra polidesportiva utilizada pela escola e a insegurança das aulas. Reivindica o apoio da guarda municipal durante a prática pedagógica da Educação Física pelo fato da insegurança no local - uma quadra polidesportiva fora da escola, o tráfico de drogas devido o acesso de terceiros que livremente transitam pelo espaço físico de aula e se misturam aos alunos.

4.4.1.2 A formação continuada na Educação Física

A categoria *formação continuada* (20,5%) obteve um elevado número de segmentos codificados (nove), ocupando o posto de segundo lugar. Verifica-se que de sua análise emergiram quatro subcategorias.

1. Necessidade de ampla reestruturação metodológica;
2. Descontextualização – abismo entre teoria e prática;
3. Evasão docente;
4. Evasivo e ambíguo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A tabela 10, sinaliza através da estatística de subcódigos que o conjunto das quatro subcategorias reuniu nove segmentos codificados.

Tabela 10 – Estatística de subcategorias (formação continuada – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Necessidade de ampla reestruturação metodológica	3	33,33
Descontextualização- abismo entre teoria e prática	3	33,33
Evasão docente	2	22,22
Evasivo e ambíguo	1	11,11
TOTAL	9	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Convém salientar que a tabela 10 aponta as subcategorias necessidade de ampla reestruturação metodológica e descontextualização – abismo entre teoria e prática, respectivamente, com 33,3%. Estas foram as subcategorias mais expressivas na percepção dos professores, com três segmentos codificados cada uma delas.

Buscou-se saber dos docentes em todas as quatro subcategorias apresentadas na tabela 10, se a *formação continuada* tem conseguido apontar soluções para as necessidades básicas da Educação Física

Deste modo, inicia-se pela análise de conteúdo da subcategoria *necessidade de ampla reestruturação metodológica* (33,3%). Por sua vez, os segmentos codificados dos professores P-E1, P-E3 e P-E4 contribuem no processo analítico da categoria formação continuada.

.

> Para a gente ter uma formação continuada, aqui as vezes acaba abraçando algo que não é a realidade de cada disciplina, você acaba tendo uma formação que acaba pegando ensino médio, ensino fundamental e ensino infantil. No entanto, a gente percebe que na verdade não há uma divisão acaba trabalhando da mesma forma, se tem uma percepção que não é algo real. [...] Não é o objetivo, não é esse, não é resolver problemas dentro do Município e, sim te dar um conteúdo que na concepção deles, eles acham que vai te engrandecer e que você vai conseguir colocar em prática. Mas como é que eu vou trabalhar um artigo de ensino médio e eu vou trabalhar dentro do ensino fundamental ou dentro do ensino infantil, ou vice-versa, infantil para eu trabalhar aqui. Você não tem essa divisão, você não consegue ter essa resolução de problemas reais em relação a formação continuada. (P-E1)

> Depende muito porque, eu acho que o agravante da educação física é que nós damos aula desde a educação infantil até o ensino médio e muitas vezes a formação tem assuntos bem interessantes, mas como a nossa atuação é muito ampla em determinados momentos você dá aula no fundamental dois você vai para uma formação de educação infantil, de criança, que é legal, não estou falando que seja ruim. Mas, que você acaba se desmotivando porque nesse momento eu acho que a formação continuada deve ser para a atuação contínua e naquele ano letivo. Ah, mas você não sabe, no futuro pode até trabalhar com creche, beleza, mas eu acho que deveria ser direcionada, o meu posicionamento é esse. Porque a nossa atuação é muito ampla, você vai em uma formação que está tratando de uma faixa etária que você nem atua, pô, legal nós vamos participar, mas eu digo como motivação profissional acaba que deixa a desejar. [...] Nós sabemos que é difícil, mas poderia ter um horário determinado para ensino fundamental, infantil e médio. [...] Eu acho que não é continuada ao longo do ano, é isso. (P-E3).

> Se a sua pergunta se refere ao que é oferecido pela rede, eu digo que não. Você sabe que a rede oferece, no momento, mensal, para que isso aconteça, mas acredito que possa ser mais específico para a prática, para o cotidiano da educação física, coisa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> que, em poucos momentos dessa formação a gente tem tido.[...] De fato, ali se reúnem colegas de diversos anos de escolaridades, segmentos, o que poderia ser fragmentado, sim, poderia ser mais voltado a um segmento ou ao ano de escolaridade. [...] Me chamou a atenção também a falta de continuidade de um encontro para o outro. Você trata de um assunto hoje e, no mês que vem, você trata de outro inteiramente distinto, não há uma sequência entre os encontros, logo, nos assuntos. Então, eu também faço esse apontamento, essa questão de ter no mesmo encontro professores de séries diferentes, assim como também a falta de continuidade entre os assuntos. (P-E4)

O P-E1 enumera uma série de problemas com a política educacional de formação continuada destinada aos professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). Estes problemas dão a entender que há a necessidade de *reestruturação geral* do modelo que vem sendo utilizado. Inicialmente, são apresentadas queixas referentes a *abordagem metodológica* da *formação continuada* (a sua estrutura). Ou seja, um mesmo formador fica responsável por transmitir o mesmo conteúdo aos professores de todas as etapas da educação básica, não há divisão neste sentido. Por fim, para o P-E1 a estrutura da formação continuada de Educação Física não foi feita com o "objetivo de resolver problemas reais" que têm sido vivenciados nas escolas públicas dos anos finais. Não obstante, o que tem prevalecido é uma didática na formação continuada com abordagens equivocadas e alienadas. Infere-se que, o modelo de *formação continuada* destinada aos professores de Educação Física necessita de uma *ampla reestruturação metodológica*, pois o formato vigente não tem conseguido atender e apontar soluções para as necessidades básicas da Educação Física.

O P-E3 e o P-E4 questionam o fato da política educacional de formação continuada oferecida aos professores de Educação Física não ser contínua. Não há uma sequência lógica e ordenada do conteúdo que é repassado e, destacam que, ainda que seja difícil, sim, é possível fazer formações continuadas separadamente para todas as etapas da educação básica. Embora o P-E3 considere como um "agravante" à atuação ampla da Educação Física - como um fator restritivo nas formações continuadas a possíveis apontamentos de soluções para às necessidades básicas da disciplina, o mesmo salienta que o modelo vigente tem desenvolvido o desinteresse e a desmotivação dos professores. Posto que por maior que seja a relevância dos temas abordados na formação continuada, é controverso manter a motivação de professores que atuem no ensino fundamental estando estes a assistirem e a participarem de temas com enfoque para a educação infantil ou o ensino médio. O P-E4 se queixa da "falta de continuidade e de sequência dos conteúdos de ensino que são passados entre os encontros". Infere-se que, as queixa dos P-E3 e do P-E4 denotam que a formação continuada não tem conseguido apontar possíveis soluções para as necessidades básicas da Educação Física devido a *necessidade de reestruturação* do atual modelo. Uma vez que este modelo por si só não se sustenta, por apresentar características de "descontinuidades" durante o ano e rupturas com o que preconiza a política educacional - de ser uma *formação "continuada*". Assim, a mesma deve ser processual e destinada à etapa da educação básica em que os professores de fato lecionem.

Finalizando, os resultados referentes à *formação continuada* de professores anteriormente mencionadas denotam que há a *necessidade de reestruturação metodológica*, prioritariamente devido as seguintes questões: a) necessidade de estruturação dos horários da formação continuada de acordo com as etapas da educação básica; b) percepção de ausência de continuidade dos temas apresentados durante as formações; c) ausência de identificação e aplicabilidade do eixo temático apresentado com as etapas da educação básica dos professores participantes; d) constatação da desmotivação dos professores devido aos problemas relatados.

Por conseguinte, os resultados demonstram que a formação continuada não tem conseguido apontar soluções para as necessidades básicas da educação básica

A segunda subcategoria a ser analisada, a *descontextualização – abismo entre teoria e prática* (33,33%) – revela três segmentos codificados do P-E1, do P-E2 e do P-E4.

> Não é a realidade que a gente vive. Não consigo nem ver de uma forma que aquele pessoal que está dando aquilo, trabalha no Município e que não consegue ter um mínimo de entendimento que o Município não funciona nesse formato, não tem. Você trabalhar, "vamos fazer algo de informática", a gente não tem acesso a informática aqui, é muito limitado. Algumas coisas, alguns fatores que eu não consigo compreender e não vejo como uma formação continuada no formato que eu não consigo ver benefício, não consigo ver isso como uma formação. Você se deslocar, ficar quatro horas para uma pessoa pegar um artigo, um artigo que não tem nada a ver com o que você vivencia dentro do Município, você debatê-lo, não vejo contribuição para aquele profissional. (P-E1)

> As formações, na minha opinião, poderiam ser melhores. Até a ficha de avaliação, eu coloquei uma das coisas, que as formações poderiam ser nas escolas ou em locais diferentes que fossem do CEPEDE. É porque o CEPEDE deveria fomentar pesquisas. E uma das maneiras de fomentar pesquisas é você trabalhando dentro das escolas com os professores que atuam nela, junto com os professores de outras unidades. Acho que esse tipo de formação poderia ter, porque você traria mais para dentro da realidade que a gente enfrenta no dia a dia, não fica só uma coisa teórica. Fica uma coisa meio maçante e cansativo. Acho que poderia fazer as formações dentro das escolas e vendo a prática do dia a dia dos professores e alunos e a escola como um todo. [...] Na maneira como é feito hoje em dia, não. (P- E2)

> E o que me preocupa também um pouco é, em alguns momentos em que esse ano foi oferecido para a gente, talvez fossem conteúdos, na formação continuada, não contextualizados com a disciplina de maneira mais específica, aprofundada. (P-E4)

O P-E1 e P-E4 referem que um dos problemas com a política educacional de formação continuada para os professores é a *descontextualização* do tema abordado com a realidade e as condições para a prática pedagógica vivenciadas nas escolas. Ou seja, a profundidade do *abismo entre a teoria* transmitida e a *prática* vivenciada tem sido cada vez maior.

Os professores reforçam que não tem percebido contribuição neste modelo de formação continuada, por demonstrar-se desconectada com a realidade das escolas públicas municipais e consequentemente não responder aos anseios das necessidades básicas da disciplina de Educação Física.

O P-E2 questiona a qualidade da *formação continuada* oferecida aos professores de Educação Física. Salienta que o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CEPEDE) - local onde as formações são realizadas, deveriam ser utilizados para produzir e fomentar pesquisas. Neste sentido, sinaliza que a metodologia aplicada no CEPEDE é predominantemente "teórica", maçante, cansativa e *descontextualizada*, não conseguindo estabelecer interlocução com o "chão da escola", onde a prática é desenvolvida. Uma vez que parecem demostrar certo desconhecimento acerca das condições estruturais das escolas, pois os conteúdos que são repassados nas formações destoam do contexto educacional. Assim, sugere como forma de fomento a produção de pesquisas educacionais no município, a mudança dos locais das formações para dentro das unidades escolares, como uma forma da formação continuada se apropriar da realidade do contexto de ensino vivenciado por alunos e professores.

Infere-se que, a narrativa do P-E2 sugere que a maneira como a formação continuada tem sido realizada não aponta possíveis soluções para às necessidades básicas da Educação Física.

Em síntese, os resultados acima apresentados denotam a *descontextualização* entre a teoria repassada nas formações continuadas com a prática vivenciada pelos professores nas unidades escolares. Existe um *abismo* na relação teoria-prática que demonstra *alienação* da política educacional de *formação continuada* com as reais condições da educação pública.

A subcategoria *evasão docente* (22,22%) analisa dois segmentos codificados – P-E1 e do P-E3, referentes à formação continuada que demonstram a ocorrência de *evasão*.

> Então eu vejo grande quantidade de colegas que na verdade acabam "abrindo mão" da formação e ficam fazendo uma pós-graduação que tem muito mais benefício em relação àquilo que ele está vivenciando no seu dia a dia. (Professor P-E1)

> O formador esse ano até tenho que dar o destaque a ele, eu comecei mas eu saí, eu estou fazendo um curso e fiquei isento da formação, mas eu já acompanhei várias formações com ele que tenta ao máximo ter uma variação, tenta envolver os professores, ele consegue trazer muitos assuntos atuais para debate e novas formas de atuação, é tentar formar novos conceitos, formar uma atuação e que contribua realmente para a nossa prática. [...] por isso que eu estou falando, eu não posso formar uma opinião sobre o que está acontecendo agora porque eu fiquei muitos meses isento, estava fazendo uma pós. (P-E3)

Os P-E1 e da P-E3 descrevem que têm buscado mecanismos que garantam a isenção da *formação continuada* – os cursos de pós-graduação. Refere o P-E1 que, um "elevado" número de professores de Educação Física têm evadido da formação continuada. Ao passo que o P-E3 salienta positivamente a respeito da atuação do profissional responsável por realizar a formação continuada, no sentido de desenvolver esforços para torná-la mais atraente e dinâmica aos professores que a assistem. Contudo, denota-se que a mesma não tem conseguido alcançar os reais objetivos que se espera - que é o contributo na formação profissional e a motivação dos professores. Por outro lado, o P-E1 apresenta a expressão "abrindo mão", que no sentido conotativo sinaliza que os professores têm renunciado à formação continuada. Tem sido percebida a migração para os cursos de pós-graduação, que objetivamente possam agregar maior benefício profissional e, além do mais, garantir a "isenção" das formações.

Finalmente, infere-se que possivelmente um dos motivos para estar ocorrendo a *evasão docente* - processo migratório da *formação continuada* para os cursos de pós-graduação, deve-se ao fato da desmotivação dos professores referente a ausência de respostas que apontem soluções para as necessidades básicas da Educação Física.

A subcategoria *evasivo e ambíguo* (11,1%) apresenta o segmento codificado do P-E5. Percebe-se da sua narrativa, um posicionamento implícito acerca da formação continuada.

> Penso que pode melhorar muito, mas penso que já foi um passo à frente. Acho muito importante a formação continuada. Mas tem muito ainda o que melhorar. [...] Poderia... a gente poderia estar trabalhando mais em cima disso, mas penso que... é que eu vou voltar ao passado, melhor com essa formação continuada agora do que antes que não tinha nada. Mas está melhorando bastante, sim. [...] Eu acho que aponta (P-E5)

Resumidamente, o P-E5 refere que o atual modelo de política educacional de *formação continuada* destinada aos professores de Educação Física necessita de aperfeiçoamentos. Convém sublinhar a importância concedida à mesma e a constatação de avanço quando se

observa a realidade pregressa - quando não existia formação continuada. Embora o P-E5 tenha dito que a formação continuada aponte possíveis soluções para as necessidades básicas da Educação Física, infere-se que foi *evasivo e ambíguo*. Uma vez que as "melhoras" na formação continuada erigidas pelo professor não foram acompanhadas de argumentos consistentes e de uma sustentação teórica e empírica robusta

4.4.1.3 O prejuízo a implementação de políticas educacionais

A categoria *prejuízo a implementação de políticas educacionais* (15,9%) foi considerada a terceira na hierarquia das categorias que analisaram questões relativas às políticas educacionais na Educação Física. De maneira que, desta subcategoria ascenderam três subcategorias:

1. Desvio de finalidade/Transferência de responsabilidades;
2. Mecanismo social solidários de espaços e ações docentes;
3. Influência do fator distância – aceitação e comodismo.

A estatística de subcódigos apresentadas na tabela 11, demonstra que o conjunto dos segmentos codificados das três subcategorias contabilizam sete unidades de análise.

Tabela 11 - Estatística de subcategorias (prejuízo a implementação de políticas educacionais - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Desvio de finalidade/Transferência de responsabilidades	4	57,1
Mecanismo social solidário de compartilhamento de espaços públicos e ações docentes	2	28,6
Influência do fator distância - aceitação e comodismo	1	14,3
TOTAL	7	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Constata-se na tabela 11, que a subcategoria *desvio de finalidade/transferência de responsabilidades* (57,1%) alcançou a maior percentagem.

Em termos práticos, a análise de conteúdo de todas as subcategorias elencadas acima, buscou saber a respeito de possíveis *parcerias comunitárias* para a utilização de espaços públicos nas aulas de Educação Física. Assim, os professores foram inquiridos se o *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a escola e a comunidade comprometeria a tentativa de implementação de políticas públicas educacionais de infraestrutura desportiva escolar.

Neste ínterim, os segmentos codificados do P-E1, do P-E3, do P-E4 e do P-E5 retratam esta situação, notadamente acerca da subcategoria *desvio de finalidade/transferência de responsabilidades* (71,43%):

> Vou dizer pela E1. Uma escola que é nova e por causa dessas práticas ela foi construída sem uma quadra poliesportiva. Então, você consegue ter uma percepção, o Município não tem essa preocupação, por utilizar os espaços que são externos, que é de todos, comum a todos. Então a gente conseguiu perceber nesse momento, a escola, uma escola nova, ela já foi construída sem uma quadra. Eu vi um projeto de uma outra escola que está para ser construída, também não possui quadra, então isso é prejudicial. Você já consegue perceber que eles não querem mexer na parte de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> infraestrutura para a disciplina de educação física, que eles estão tão habituados com essa situação de você usar uma praça, uma praça pública, para que eles não precisem gastar, acham que não é investimento, acham que é um gasto. (Professor P-E1)
>
> Eu acho que o poder público observa assim: ah não, tem aquela quadra da E3, utilizam ali e está bom, por que eu vou construir uma ali dentro se eles já utilizam esta? A E1 não tem. Mas, ali tem um campo society, tem a quadra, a praça estruturada, é só eles andarem quinze, dez minutos. Eu acho que a gente acaba com a nossa criatividade, boa vontade tentando sempre fazer naquele momento de aula proporcionar da melhor forma possível para o aluno, acabamos em contrapartida tentando resolver um problema que não é nosso. (Professor P-E3)
>
> eu percebo que esse tipo de iniciativa de criar um espaço para uso comum é uma ação governamental eleitoral, onde você agrada, entre aspas, a unidade com a quadra e, simultaneamente, a comunidade. Só que, é necessário que a escola tenha um espaço específico para o bom andamento das aulas e demais projetos. Você não usa uma quadra só para a aula de educação física, usa para uma diversidade de situações, e quando você tem um espaço de uso comum, isso compromete a reversão desse quadro, por falta de uma área específica. (Professor P-E4)
>
> Sim, claro, compromete muito. Vou citar uma pergunta que eu fiz direto com o gestor dessa cidade aqui. Perguntei quando ele ia fazer uma quadra para essa escola. Ele começou a rir na frente de mais de duzentas pessoas, e falou assim: “Por que? se tem uma praça que se dá para dividir com a comunidade?” Ou seja, ele acha que essa praça dá para atender não só a comunidade como os alunos na escola. Então, não precisa fazer nenhum investimento na área de educação física dentro da escola, porque a praça está ali, pode contemplar os profissionais de educação física e seus alunos. (Professor P-E5)

O P-E1 aponta que a escola onde atua é" nova" (construção recente). E, mesmo assim, salienta que foi construída sem uma quadra polidesportiva, muito em decorrência de haver uma *prática política* corriqueira no município. Tem prevalecido o registro histórico de *políticas educacionais erráticas* e de uma concepção arquitetônica escolar sem investimentos para a infraestrutura desportiva e, por conseguinte, para a Educação Física. O que de fato existe são as construções de praças públicas com instalações desportivas próximas as escolas.

O segmento codificado do P-E3 dá a entender que prevalece a *transferência de responsabilidades* do Poder Público às escolas públicas. O professor apresenta como indício, o retrato educacional de problemas vivenciados por duas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental que não possuem instalações escolares para as aulas de Educação Física. Esta situação faz com que a escola recorra a infraestruturas desportivas externas situadas em praças públicas próximas às escolas. Contudo, este fenômeno de ausência de infraestruturas desportivas escolares caracterizam segundo o P-E3, a *transferência de responsabilidades* do Poder Público para a escola. Visto que é de conhecimento público, que algumas praças com infraestruturas desportivas estão estrategicamente localizadas ao lado das escolas públicas. Isto de certa maneira, indiretamente obriga ou melhor dizendo impõe a utilização de tal espaço público à escola. Os professores de Educação Física acabam cedendo devido à proximidade de tais instalações. Desta maneira, ao usar a praça, a mensagem enviada ao Poder Público é que a escola não possui problemas, uma vez que consegue contornar as dificuldades. Assim, se perpetua a ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar.

Na opinião do P-E4, a construção de praças públicas com infraestruturas desportivas ao lado de escolas públicas configura uma "ação governamental eleitoral" – *desvio de finalidade*.

Na medida que visa atender as necessidades e interesses da escola e da comunidade utilizando de investimentos e recursos públicos que deveriam ser exclusivamente destinados ao lazer da população, é neste momento que se dá o *desvio de finalidade* do governo municipal. Esta estratégia do Poder Público Municipal dificulta a reversão do problema de ausência de infraestruturas desportivas nas escolas e a implementação de políticas públicas. Uma vez que existem políticas educacionais que direcionam verbas e financiamentos específicos para a construção arquitetônica de quadras polidesportivas nas escolas.

O P-E5 descreve um encontro com o chefe do Poder Executivo Municipal na escola onde atuava, onde o inquiriu a respeito de quando a unidade escolar teria uma quadra polidesportiva, sendo que, a maneira como a sua pergunta foi respondida pelo prefeito - com sarcasmo e apontando a proximidade da "praça pública" com a escola, denota o desapreço e o escárnio com a educação pública. Infere-se que, este episódio vivenciado pelo P-E5, claramente caracteriza *desvio de finalidade* do gestor público municipal. O que prevalece é uma percepção dicotômica equivocada do bem público, uma vez que se utilizam de políticas sociais de lazer destinadas ao bem-estar da população (instalações desportivas em praças públicas) para atender finalidades e objetivos da educação pública, que padece com a queda de investimentos, notadamente nas infraestruturas desportivas escolares destinadas ao componente curricular Educação Física.

Em resumo, os professores afirmam a respeito da *subversão* das praças públicas com infraestruturas desportivas, dado que as mesmas estão situadas estrategicamente aos lado das escolas, cumprindo simultaneamente dupla função - atender ao lazer da população e a educação pública do município. Com efeito, este *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a escola e a comunidade comprometem negativamente a tentativa de implementação de políticas públicas educacionais de infraestrutura desportiva escolar. Consequentemente, por ser este um espaço democrático a toda a população, atende-se desta maneira os interesses da escola e da comunidade com recursos públicos exclusivos para o lazer da população. Ou seja, o *desvio de finalidade* pelo gestor público se dá na medida que se desvirtua um único bem público para o atendimento de finalidades distintas da sociedade - a educação e o lazer.

A subcategoria *mecanismo social solidário de espaços públicos e ações docentes* (28,6%) com os dois segmentos do P-E3 trata de parcerias comunitárias, discutindo os reflexos do compartilhamento dos espaços públicos externos na consecução das políticas educacionais.

> não vou construir uma quadra na E3 porque eles vão dar um jeito, tem uma quadra ali ao lado, para que eu vou fazer uma quadra na E2, eles vão dar um jeito, para que vou fazer uma na E1 se eles vão dar um jeito? Então, a gente acaba dando um jeito sempre, tentando de várias formas. Tem escolas de primeiro segmento na Cem Braças, a José Pereira, que tem um corredor e nunca se cogitou algo de quadra ou espaço de aula mínimo, por quê? Porque o professor vai dar um jeito de dar aula naquele corredor. Ah, se não tiver o corredor? O professor vai dar um jeito de puxar as carteiras e vai fazer algo na sala (Professor P-E3)

> Se você tem uma harmonia consegue utilizar, está próximo à sua escola, é o que nós falamos, na visão do poder público aquilo ali está funcionando. Então, ele acha que não há necessidade, talvez tivesse que ocorrer problemas constantes, brigas, problemas de diversas ordens para visualizarem que aquele espaço é inadequado. Mas, se você tem uma harmonia, tudo está funcionando, a população ali em volta respeita a comunidade escolar e vice e versa, então na visão do poder público está tudo em ordem, mesmo que não esteja da forma adequada. (Professor P-E3)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Embora a narrativa do primeiro excerto do P-E3 possivelmente indique *desvio de finalidade e transferência de responsabilidades* do Poder Público, o que os resultados demonstram é que a utilização de espaços inadequados – "quadras externas" e corredores, bem como às ações docentes realizadas, representam a prevalência de um *mecanismo social solidário de compartilhamento dos espaços públicos*. As decisões políticas e ações governamentais de construções de praças públicas ao lado de escolas que não possuem infraestruturas desportivas, colocam os professores de Educação Física em uma *encruzilhada* - um verdadeiro dilema. Tentar exercer a prática pedagógica nos ambientes educativos existentes ou retirar os alunos para além dos muros escolares, recorrendo aos espaços públicos externos. De fato, como relatou o P-E3, a segunda opção é a que tem prevalecido. A mensagem que o Poder Público envia à sociedade configura *transferência de responsabilidades*, uma vez que frente aos desafios educacionais vivenciados, a ausência de políticas educacionais imputa à unidade escolar a tomada de decisão. E, esta tem se dado através do chamado *mecanismo social solidário de compartilhamento dos espaços públicos* – medidas paliativas que objetivam a resolução dos problemas das infraestruturas desportivas. Os professores de Educação Física na ânsia de quererem ajudar e "dar um jeito", tem comprometido a implementação de políticas educacionais.

O segundo excerto do P-E3 evoca o *mecanismo social solidário* de compartilhamento de espaços públicos externos - quadras polidesportivas próximas as unidades de ensino, como algo que compromete a implementação de políticas educacionais de infraestrutura escolar e consolida o *desvio de finalidade.* Posto que a ascensão e o predomínio de um suposto *clima harmônico* no uso dos espaços públicos entre a escola e a comunidade foram utilizados como argumentos consistentes pelo P-E3 para o Poder Público desviar-se de suas obrigações e prerrogativas – a de prover um educação pública de qualidade e com segurança.. De tal forma, esta omissão faz perpetuar um quadro de ineficiência pública no tocante ao saneamento de problemas relativos às infraestruturas desportivas escolares. Uma das hipóteses erigidas pelo P-E3 para a reversão deste problema, seria a comprovação de *insegurança* nos locais de aula (praças públicas), com fatos e ocorrências de problemas de diversas ordens que indicassem a inadequação para a prática pedagógica da disciplina de Educação Física.

Em face dos resultados, conclui-se que é de conhecimento público a notoriedade na rede municipal de ensino de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), do posicionamento estratégico e geopolítico de praças com infraestruturas desportivas ao lado de algumas escolas públicas interferem diretamente na implementação de políticas públicas educacionais de infraestrutura desportiva escolar devido ao *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a escola e a comunidade.

Por último, a subcategoria *a influência do fator distância - aceitação e comodismo* (14,3%) apresenta o segmento codificado com a percepção do P-E5. Notadamente, acerca de como a comunidade escolar procura mobilizar a opinião pública sobre o direito à infraestrutura escolar e desportiva para as aulas de Educação Física de Qualidade (EFQ).

> Eu já coloquei lá atrás, logo no início, que eu não achava isso normal. Mas, coloquei também que eu sou um cara privilegiado por andar cinquenta metros e ter duas quadras poliesportivas, quadra de tênis, quadra... então acaba... eu coloco dentro disso. Acabou... por acomodação. (Professor P-E5)

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em termos de síntese, os resultados trazidos no tocante ao compartilhamento dos espaços públicos externos (quadra polidesportiva situada em praça pública) entre a escola e a comunidade durante as aulas de Educação Física, revelam a preponderância da *influência do fator distância* dos espaços públicos externos com as escolas geram *aceitação e comodismo*.

De fato, em algumas unidades de ensino a proximidade com a praça pública restringe-se a apenas um "muro", como é o caso da E2. Assim, como apontado pelo P-E5, embora não considere "normal" retirar os alunos da escola e levá-los para uma praça pública distante aproximadamente 50 metros da escola, considera-se um "privilegiado", pelo fato de haver neste local uma diversidade de infraestruturas desportivas. Este contexto de ensino gera uma "acomodação" na comunidade escolar, no sentido de reivindicação devido à ausência de instalações desportivas (quadras) que deveriam existir dentro da escola. Ademais, contribuem para perpetuar as desigualdades educacionais entre as escolas de uma mesma rede pública municipal de ensino, dificultando a implementação de políticas educacionais para o saneamento de problemas de infraestrutura escolar.

4.4.1.4 A identificação das políticas públicas educacionais

A categoria *identificação das políticas públicas educacionais* (11,4%) se destacou na quarta posição hierárquica. Nesta perspectiva, emergiram duas subcategorias:

1. Desconhecimento total;
2. Desconhecimento parcial.

A estatística de subcódigos evidenciadas na tabela 12, revelam o quantitativo de segmentos codificados das duas subcategorias.

Tabela 12 – Estatística de subcategorias (identificação das políticas educacionais – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Desconhecimento total	4	80,00
Desconhecimento parcial	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Notadamente, a tabela 12 revela que a subcategoria *desconhecimento total* (80%), distingue-se com quatro segmentos codificados.

No tocante a subcategoria *desconhecimento total* (80%), os quatro segmento codificados (P-E1, P-E2, P-E3 e P-E4) demonstram a percepção e um conhecimento limitado acerca das políticas educacionais. Deste modo, buscou-se saber dos professores que *políticas educacionais* legitimam e contribuem para o status da Educação Física escolar.

> Poderia repetir, por favor? De uma forma ampla? Escola, por exemplo? Posso falar da orientação em relação... A questão que eu acho, passa para a próxima, deixa e depois eu respondo...Até mesmo na construção da quadra, também acaba beneficiando não só a educação física, mas a escola inteira. Você tem mais um espaço que você pode adaptar e trabalhar ali dentro. [...] A escola na verdade é um trabalho de uma equipe, em relação, vou dar o exemplo, em relação a construção dessa quadra, que foi na verdade iniciativa de alguns professores, mobilizando toda uma massa que é a comunidade escolar, junto com a escola, junto com o SEMED, buscando para a construção. Então, isso acaba sendo um benefício e mostrando que a educação física também luta por direitos iguais para todos, que todo mundo tem o direito de ter um espaço adequado, ter uma condição de estudo decente, o mínimo pelo menos que seja. (Professor P- E1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Na verdade, a gente não acaba vendo muito. Infelizmente, não sabe para onde vai o dinheiro, para onde é investido. Não se consegue ver, exatamente, retorno. Não só para educação física, como também para as outras disciplinas. (Professor P-E2)
>
> Explique isso. Especificamente? Em relação à estrutura física, materiais? ...Lá na E3 das escolas do município que eu já atuei é uma das que em relação à estrutura física é complicado porque a quadra é fora da escola, nossa sala de aula, onde atuamos acaba sendo fora da escola. Isso realmente dificulta em diversas vezes o nosso trabalho, [...]. Em relação a materiais específicos de aula é uma das escolas municipais que eu trabalhei ao longo da minha vida que tem a melhor estrutura, tem muita coisa que dá para diversificar bastante a nossa aula (Professor P - E3)
>
> Pelo que eu tomei conhecimento, eu recebo informações no bairro que a E4 é localizada, parece que existem projetos de algumas modalidades que são oferecidas ali no espaço próximo à escola, através da Prefeitura. E eu acho que isso colabora bastante, pelo menos para a minha prática educacional. [...] eu vejo que vai legitimar a nossa prática da educação física no horário escolar. (Professor P- E4)

O P-E1 demonstrou *desconhecimento total* e dúvidas quando arguido sobre as políticas educacionais que legitimam o componente curricular Educação Física. A fragilidade nas suas respostas denotam um argumento raso e sem lógica sobre o assunto abordado, tendo o mesmo apresentado a mobilização da comunidade escolar em prol da construção da quadra polidesportiva da unidade de ensino como justificativa para tal. Contudo, não soube denominar qual a *política educacional* é responsável pelo desenvolvimento e execução de projetos arquitetônicos escolares, seja ela da esfera municipal ou federal.

Proporcionalmente, o P-E2 também quando indagado a respeito das políticas educacionais na instituição escolar que contribuem para a legitimidade da Educação Física, revelou *desconhecimento total* de causa, tendo sido vago e evasivo, respondendo de forma imprecisa. De fato, o P-E2 não soube denominar nenhum tipo de *política educacional*, se reservando ao direito de salientar a inexistência delas. Ademais, disse desconhecer a destinação dos recursos financeiros escolares e, que não enxerga o retorno que os possíveis investimentos provenientes das *políticas educacionais* possam gerar na unidade escolar.

Inicialmente, o P-E3 apresentou *desconhecimento total*. Não conseguiu estabelecer um nexo causal e denominar algum tipo de *política educacional* de projetos arquitetônicos de construção de quadras polidesportivas. Se ateve apenas a abordar a temática de precarização da infraestrutura escolar, e como o fato da ausência de uma quadra polidesportiva interfere na prática pedagógica da Educação Física. Reforça de forma positiva que a escola onde leciona é uma das melhores em que já atuou, no tocante a diversidade de materiais didático-pedagógicos.

Por fim, o P-E4 seguiu a mesma linha dos professores mencionados anteriormente - o *desconhecimento total* de quais políticas educacionais na unidade escolar contribuem para a legitimidade e o melhor status das aulas de Educação Física. Parte da sua narrativa faz menção à política pública de projetos sociais desportivos que ocorrem no bairro, acrescentando que tais projetos desportivos comunitários colaboram bastante para legitimar o componente curricular Educação Física.

Finalmente, com base nos resultados anteriormente mencionados observa-se que predominantemente quatro professores (80%) demonstram *desconhecimento total* acerca das políticas educacionais que legitimam e contribuem para o status da Educação Física. Em termos de síntese, constata-se que as respostas foram frágeis, evasivas, imprecisas e com argumentos superficiais acerca da temática abordada. Não souberam denominar sequer uma *política*

educacional que estabelecesse nexo causal com os projetos arquitetônicos escolares de infraestruturas desportivas.

A subcategoria *desconhecimento parcial* (20%) das políticas educacionais, traz o segmento codificado do professor P-E5. Diferentemente dos atores sociais anteriormente mencionados, este professor fez menção, ainda que breve e superficial, à uma importante política educacional - o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o Fundeb.

> Você quer em... abordar em relação a... Não sei. De repente, não me sinto muito à vontade para tocar tão a fundo nesse...Nas questões políticas. Pelo município, né? Município de Búzios. Então, vou falar mais no âmbito... esfera nacional. O investimento é bem pouco na educação, é muito pouco. E isso acaba refletindo no município, essas que vêm numa esfera federal, estadual. Visto que esse ano aí... ano que vem vai entrar, vamos perder... perderemos o [Fundeb]. As questões que são amarradas para esse retorno de investimento são questões duvidosas ligadas muitas vezes a aprovações de alunos e, não ao aprendizado realmente. Isso é uma questão importante. O pouco investimento que o Governo Federal, acho muito pouco, ele amarra a questões de aprovações. Sim, tem uma influência muito grande isso na legitimidade do trabalho. Muito grande mesmo, na prática mais do que na teoria. (Professor P-E5)

Em resumo, o resultado acima descrito revela que a única política educacional a qual o P-E5 faz menção é o Fundeb. Mas, o faz sem estabelecer nexo causal e aprofundamento acerca da legitimidade com a Educação Física. Inicialmente, percebeu-se *desconhecimento parcial* sobre a temática levantada e, em seguida mencionou não se sentir confortável para falar sobre as políticas educacionais no âmbito municipal. Posteriormente, fez uma análise da temática das políticas educacionais pela perspectiva da esfera nacional, a partir do que entende ser as ações do Governo Federal do Brasil para a educação pública. Sustentou por diversas vezes a narrativa de que os investimentos realizado pelo Governo Federal na educação pública são escassos. Salienta que os recursos financeiros enviados aos municípios estão comprometidos puramente com resultados quantitativos - dados estatísticos relacionados a aprovação do alunos, sem que esta aprovação esteja de fato comprometida com a aprendizagem. Infere-se que o P-E5 demonstrou *desconhecimento parcial* das políticas educacionais e, embora tenha mencionado que as políticas educacionais exercem uma "influência muito grande" sobre a legitimidade e o status da Educação Física, não especificou o nome desta política educacional e nem a sua aplicabilidade.

4.4.1.5 A relação dos diretores escolares com as políticas educacionais

À semelhança da categoria anterior, a categoria *direção geral* (11,4%) hierarquicamente ocupa o posto de quarta colocada. Por conseguinte, a análise de conteúdo fez despontar quatro subcategorias:

1. Boa atuação diretiva/Ausência de investimentos;
2. Ausência de retorno governamental;
3. Valorização da Educação Física;
4. Atuação diretiva regular.

A estatística de subcódigos a seguir explicitada na tabela 13, revela o quantitativo de segmentos codificados por cada uma das subcategorias:

Tabela 13 – Estatística de subcategorias (direção geral – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Boa atuação diretiva/Ausência de investimentos	2	40,00
Ausência de retorno governamental	1	20,00
Valorização da Educação Física	1	20,00
Atuação diretiva regular	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depreende-se da análise da tabela 13, que a subcategoria *boa atuação diretiva e ausência de investimentos* (40%) se destaca com dois segmentos codificados

A análise de conteúdo que fez despontar a categoria *direção geral* e as respectivas subcategorias, buscou saber a percepção de todos os professores acerca das ações diretivas no tocante ao aprimoramento das políticas educativas que subsidiem a infraestrutura escolar necessárias as aulas de educação física.

Assim, a subcategoria *boa atuação diretiva /ausência de investimentos* (40%) evidencia dois segmentos codificados – o professor P-E1 e o P-E5.

> Então, o problema que não cabe simplesmente a eles, na verdade é um contexto inteiro. Mas assim, pelo que eu venho vivenciando a parte de direção, ela tenta ajudar da melhor forma possível. Só que infelizmente, a falta de estrutura, a gente fica muito com mãos atadas em relação a isso. [...] Aqui na escola, a gente faz uma solicitação todo início de ano, na verdade não é contemplada, é um ou outro material, porque entra naquele mesmo problema, vai tirar dinheiro de onde para poder comprar esse material que a secretaria não está cedendo? (Professor P-E1)

> Não, essa unidade escolar, a equipe diretiva é muito aberta. Eu acho que falta para eles é investimento da parte pública, administrativa da cidade. A parte de educação, não eles aqui. [...] Pelo contrário. Quando procurados, eles fazem o máximo para atender a nossa necessidade. Quando eles não fazem é porque é difícil, vem de cima. (Professor P-E5).

O P-E1 comenta que a DG-E1 tem uma boa atuação, é solícita e atuante, mas, o problema é "estrutural". Salienta as ações diretivas por uma perspectiva ampla, que envolvem um "contexto inteiro" - ausência de recursos econômicos, espaço físico para as aulas e materiais didático-pedagógicos. Enfatiza que as questões de gerencialismo na estrutura hierárquica da administração pública da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, estão além da capacidade técnica da DG-E1 e que esbarram na ineficiência do sistema público de ensino municipal.

Descreve o P-E5 que às ações diretivas buscam de fato aprimorar as políticas educacionais e subsidiar as necessidades da infraestrutura desportiva escolar. Revela uma atuação da DG-E5 eficiente, solícita que demonstra interesse em resolver às necessidades da Educação Física. Salienta o P-E5 que, quando tais necessidades não são atendidas, possivelmente seja devido a problemas na estrutura hierárquica administrativa (o Poder Público Municipal - SEMED) - de ausências de políticas educacionais de financiamento e por falta de investimentos na educação pública.

Em suma, os resultados evidenciados acima revelam que os professores P-E1 e P-E5 consideram as ações diretivas condizentes para o aprimoramento das políticas educativas acerca da infraestrutura escolar necessárias as aulas de educação física. Adjetivações como eficiência, ser solícita e demonstrar interesse em atender as necessidades e pedidos da Educação Física dão a entender que as escolas possuem uma *boa* gestão escolar. De fato, verificou-se que o motivo dos pedidos da Educação Física (materiais didático-pedagógicos, instalações educacionais de apoio e espaços físicos) não serem atendidos, deve-se às questões burocráticas e de ineficiência pública da estrutura hierárquica da administrativa – o Poder Público Municipal (a Semed) em grande parte decorrentes da *ausência de financiamentos e investimentos* na educação básica.

Logo na sequência, respectivamente os segmentos codificados das subcategorias *ausência de retorno governamental* (P-E4), *valorização da Educação* Física (P-E3) e *atuação diretiva regular* (P-E2) possuem a mesma percentagem - 20%.

> O que a gente percebe, pela nossa experiência, é que parece uma transferência de atribuições e, posso estar falando isso de maneira um pouco julgadora, mas o que a gente vê é assim: "Já informei à Secretaria", "Já informei à Prefeitura". Então a gente talvez não saiba até que ponto pode fazer algo além de informar. O que nos é dito é que foi informado e a gente crê que, de fato, foi informado e, a partir daí, foge da governabilidade da equipe diretiva da unidade. A gente quer acreditar nisso, tanto que eu vou voltar a falar da visita do secretário, há um mês e meio, dois meses, e ele viu, ele presenciou, ele recebeu uma lista de necessidades, ele foi indagado verbalmente, ele não conseguiu dar respostas objetivas para algumas situações - ou para a maioria delas -, e não houve um retorno. Então, eu acredito que seja esse o panorama, a direção informa e não há um retorno governamental. (Professor P-E4)

> Nos apoiam constantemente nos projetos...só conseguimos realizar com o apoio deles. Todos os materiais necessários, se não todos, mas eles tentam ao máximo disponibilizar constantemente. Não colocam barreiras nenhuma ou que possa atrapalhar ou não deixar fazer algo, sempre joga aberto para a gente, dá para fazer ou não dá para fazer ou vamos mudar. Mas, é uma direção onde temos um apoio constante nesse sentido. (Professor P-E3)

> O trabalho da direção em relação à educação física acho que poderia ser melhor. Não vou dizer que eles ficam alheios, poderia ser melhor, mas também culpa de nós professores que essa questão da falta de contato entre a gente, falta de conversa, acho que poderíamos nos reunirmos para colocar em pauta todos os problemas que têm relacionados a disciplina. Porque, às vezes, eu detecto um problema e outro professor pode detectar outro. Acho que poderia ter uma união entre nós para passar a direção, se for da competência de eles tentarem nos ajudar. (Professor P-E2)

O P-E4 revela que a DG-E4 aparentemente é atuante acerca do aprimoramento das políticas educacionais e do subsídio necessário à infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física. A percepção do P-E4 é que parece haver uma “transferência de atribuições" na relação entre a DG-E4 e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), uma vez que a direção comunica à SEMED as necessidades da escola.

Contudo, qualquer ação que pretenda ir além do ato de informar parece que "foge da governabilidade da equipe diretiva da unidade “e da competência técnica. A narrativa do P-E4 é reforçada apresentando como exemplo uma visita recente realizada pelo Secretário Municipal de Educação, onde ele recebeu as demandas de infraestrutura escolar desportiva da unidade de

ensino e as respostas não foram concedidas. Infere-se que a DG-E4 envia as solicitações e as demandas dos problemas de infraestrutura desportiva escolar e de fato tem prevalecido a *ausência de retorno governamental*.

Por outro lado, o P-E3 salienta a *valorização da Educação Física* através das ações do DG-E3. Descreve que as ações diretivas buscam o aprimoramento das políticas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar necessárias às aulas de Educação Física. E, na prática, o faz com apoio constante e irrestrito aos projetos desenvolvidos pela disciplina de Educação Física, com a provisão de materiais didático-pedagógicos, demonstrando transparência e o real alcance de suas ações.

Por último, o P-E2 considera a *atuação diretiva* como *regular*. Revela que as ações de competência técnica da DG-2 "poderiam ser melhores", sobretudo, no tocante as medidas para o aprimoramento das políticas educacionais necessária às aulas de Educação Física. Não obstante, aponta que a ausência de "contato" entre os professores objetivando unificar os problemas existentes na unidade de ensino e repassá-los para a direção, seria uma forma de contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais da infraestrutura desportiva escolar.

Em face dos resultados anteriormente apresentados, a narrativa dos professores a respeito das direções escolares refletem percepções diversas sobre o aprimoramento das políticas educacionais necessária às aulas de Educação Física.

Em resumo, a mesma foi considerada atuante na E4, embora tenha sido constatado uma relação entre a escola e a Semed de "transferência de atribuições" e ausência de *retorno governamental* no tocante aos pedidos para a disciplina de Educação Física. Uma direção participativa na E3 devido ao apoio concedido aos projetos desenvolvidos pela Educação Física, o que denota a *valorização da disciplina*. E, por fim, considerada *regular* na E2, por entender que a sua competência técnica poderia ser melhor.

4.4.1.6 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A sexta categoria a ser analisada foi a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (6,8%). As informações e a análise de conteúdo referentes a esta categoria desenvolveram duas subcategorias:

1. O intangível, o abismo entre a BNCC (ideal) e a infraestrutura desportiva escolar – IDE (o real);
2. A BNCC como uma referência ao planejamento anual de ensino.

Em primeiro lugar, a estatística de subcategorias explicitadas na tabela 14, traz o quantitativo de segmentos codificados da categoria *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*.

Tabela 14 – Estatística de subcategorias (Base Nacional Comum Curricular – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
O intangível, o abismo entre a BNCC (ideal) e a IDE (real)	2	66,67
A BNCC como referência ao planejamento anual de ensino	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: IDE- Infraestrutura desportiva escolar

A análise da tabela 14 demonstra que a subcategoria *o intangível, o abismo entre a BNCC (ideal) e a IDE (real)* obteve a maior percentagem (66,7%), a qual refere-se à dois segmentos codificados.

Referente a política educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente investigação buscou saber dos professores acerca da flexibilidade do programa escolar, notadamente a respeito de quais são objetivos que deveria ter o componente curricular Educação Física.

Verifica-se que nas duas subcategorias, as unidades de análise demonstram que os professores não se detiveram a analisar os objetivos da Educação Física, mas, sim, a percepção acerca da BNCC enquanto política educacional norteadora das disciplinas acadêmicas dos currículos escolares no Brasil.

Inicialmente, a subcategoria *o intangível, o abismo entre a BNCC (ideal) e a IDE (real)* (66,7%), apresenta dois segmentos codificados, que se referem a percepção do professor P-E3 e do P-E5.

> Eu acho que todo avanço, toda busca por melhoria é válida. A BNCC vem nesse sentido, só que eu acho que o que você estrutura, aquela coisa do ideal e real, tudo o que você está vislumbrando, detalhando, o conceitual é muito legal no papel. Mas nós sabemos, nós que vivemos a prática constante... Tem muita coisa quase que inatingível, muita coisa fora da realidade real de infraestrutura que nós possuímos. (Professor P-E3)

> Será que esse plano nacional tem a ver com a realidade da escola que eu trabalho, da comunidade de Búzios? Será que tem a ver com a realidade da escola agrícola que eu trabalho em Araruama? Tem a ver com a escola particular, privada, mensalidade muito alta num bairro nobre da Ilha do Governador que eu trabalhei por mais de dez anos? Será que ela tem a ver com uma escola em que eu trabalhei em Niterói? Eu acho que cada um na sua realidade. E acaba... se pegar o plano e analisando tudo...Que é a base... não sei, tenho uma desconfiança, temo pôr no dia a dia isso não funcionar. Acaba sendo uma maquiagem. Cada um acaba trabalhando da forma de sua realidade, de acordo com o que acha importante as aulas de educação física para aquele público-alvo. Não do BNCC. (Professor P-E5)

O P-E3 faz uma crítica em relação ao distanciamento do que está descrito na *Base Nacional Comum Curricular* com o que existe no "chão da escola", referente à infraestrutura desportiva escolar para às aulas de Educação Física. Considera como "inatingível" a execução da BNCC devido a sua descontextualização com a realidade de ensino escolar. A BNCC enquanto política educacional que tenta homogeneizar e equalizar o que é ensinado, não estabelece interlocução com a infraestrutura desportiva e com as condições que às escolas possuem para se poder cumprir as unidades temáticas, existe um *abismo entre o ideal e o real*.

O P-E5 tece duras críticas e observa com *desconfiança* à política educacional da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que parece que a discussão em torno da mesma não foi precedida ou concomitante a debates sobre a infraestrutura das escolas. Salienta que o contexto sociocultural e econômico onde as unidades escolares estão inseridas foram desconsiderados e, sobretudo das condições das infraestruturas escolares existentes. Assim, a tentativa de a *BNCC* exercer um papel de equalização social do conteúdo a ser ensinado nas escolas brasileiras, quando não acompanhado da realidade do "chão da escola", torna o desempenho estudantil tributário da infraestrutura escolar. E, como refere o P-E5, faz da BNCC meramente um modelo ilustrativo - “uma maquiagem", pelo fato de a mesma não

possuir aplicabilidade nas escolas, os professores tendem a trabalhar de acordo com o seu contexto de ensino.

Em suma, os resultados acima a respeito da Base Nacional Comum Curricular, notadamente a respeito de quais são os objetivos que deveria ter o componente curricular Educação Física sinalizam uma percepção docente crítica. Adjetivações como "inatingível" e "maquiagem", revelam que os professores veem com desconfiança a aplicabilidade da BNNC nas escolas, em decorrência do abismo entre o que ela preconiza – a teoria (o "ideal") e o que é possível ser desenvolvido no *chão da escola* – a prática (o "real").

Finalizando a categoria Base Nacional Comum Curricular, o segmento codificado do professor P-E1, revela a subcategoria *a BNCC como referência ao planejamento anual de ensino*.

> A base é o que vai direcionar como a gente tinha conservado em relação a uma direção para a gente montar um planejamento anual. (Professor P-E1)

Em termos de síntese, o resultado acima do P-E1, denota que na relação entre a política educacional da *Base Nacional Comum Curricular* e a Educação Física para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), a BNCC é simplesmente considerada como uma *referência* que contribui para a elaboração do *planejamento anual de ensino*.

4.4.1.7 A precarização das unidades escolares perpetradas pela SEMED

A análise de conteúdo da sétima categoria *a precarização pela Semed* (4,5%), discute duas subcategorias:

1. Prejuízo à prática pedagógica;
2. Descontinuidades nas políticas educacionais/Instabilidades na política local.

A estatística de subcategorias da tabela 15 enfatiza o total de segmentos codificados representativos da categoria *precarização pela Semed*:

Tabela 15 – Estatística de subcódigos (Precarização pela Semed – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Prejuízo à prática pedagógica	1	50,00
Descontinuidades /Instabilidades na política local	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Evidencia-se na tabela 15 que as duas subcategorias obtiveram a mesma percentagem, o correspondente a um segmento codificado.

No tocante às subcategorias *prejuízo à prática pedagógica* (P-E4) e *descontinuidades na política educacional e instabilidades da política local* (P-E1), ambas obtiveram a mesma percentagem (50%). Os professores foram indagados acerca de como percebiam as *políticas educacionais* nas escolas em relação à infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física. Os segmentos codificados apresentam a percepção de cada um dos professores.

Acerca da subcategoria *prejuízo à prática pedagógica*, assim respondeu o P-E4:

> Acaba comprometendo, porque a gente falou de falta de manutenção, falou de um espaço de apoio que carece de maior atenção, falou de falta de diversidade de

> material didático, falou também da transferência de responsabilidade, equipe diretiva, secretaria. Todo esse somatório aí de infraestrutura, acaba comprometendo e culminando para um trabalho talvez não qualitativo das nossas aulas. (Professor P-E4)

Finalizando, infere-se que o conjunto de problemas relatados pelo P-E4 acerca das políticas educacionais relativas às infraestruturas escolares colaboram para que os objetivos educacionais não sejam devidamente alcançados e, por conseguinte, comprometam a prática pedagógica. A sua narrativa sustenta com argumentos consistentes e robustos que a *prática pedagógica* da Educação Física tende a ser afetada, sobretudo, por razões de ausências de "manutenção" nas instalações de apoio (vestiários) e "diversidade de materiais didático-pedagógicos". Mas também, pelo embate entre a unidade escolar e a SEMED acerca de "transferências de responsabilidades" - que se demonstram um território infértil e contraproducente acerca da resolução dos problemas e da grandeza acerca da importância das políticas educacionais.

A subcategoria *descontinuidades na política educacional e instabilidades da política local* (50%) salienta o segmento codificado do professor P-E1.

> Segundo, com essa mudança de secretaria, mais uma vez eu vou informar que a gente não consegue ter essa troca, não consegue, conseguimos junto a um grupo de professores algumas reuniões em relação a construção dessa quadra poliesportiva. Fomos, de certa forma, atendidos por uns, mas por outros não, eu estou falando uns e outros, estou falando em relação à secretaria, como tem a mudança de secretaria toda vez que tem mudança de prefeito, esse ano, se não me engano, foram quatro mudanças. (Professor P-E1)

Por último, a sinalização do P-E1 é que as constantes interferências na *política municipal local* comprometem a agenda das *políticas educacionais*, sobretudo, das infraestruturas escolares básicas necessárias à Educação Física. Tais interferências afetam diretamente a prática pedagógica. Revela que a construção da "quadra polidesportiva" da escola foi fruto de uma relação democrática, dialógica e espaço-temporal estabelecida entre a comunidade escolar e o Executivo Municipal. Infere-se que um dos maiores problemas relatados pelo P-E1, seja a ausência de diálogo (SEMED e prefeitura) e a *descontinuidade das políticas educacionais*, em decorrência de constantes *instabilidades políticas*, devido as sucessivas trocas no Poder Executivo Municipal (o prefeito). Com efeito, tais mudanças acarretam severas alterações na estrutura da administração pública direta, sobretudo interferências na reestruturação do quadro funcional da Secretaria de Educação.

O subcapítulo a seguir, aborda a categoria nuclear *infraestrutura escolar*, bem como detalha as demais categorias e subcategorias hierárquicas.

4.4.2 A categoria infraestrutura escolar – a percepção docente

A tabela 16 revela a estatística de categorias (códigos) dos dados empíricos dos professores, notadamente, referente a categoria *infraestrutura escolar* nas aulas de Educação Física. Depreende-se que da análise de conteúdo desta categoria nuclear foram desenvolvidas outras oito categorias secundárias e 60 segmentos codificados.

Tabela 16 – Estatística de categorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção docente)

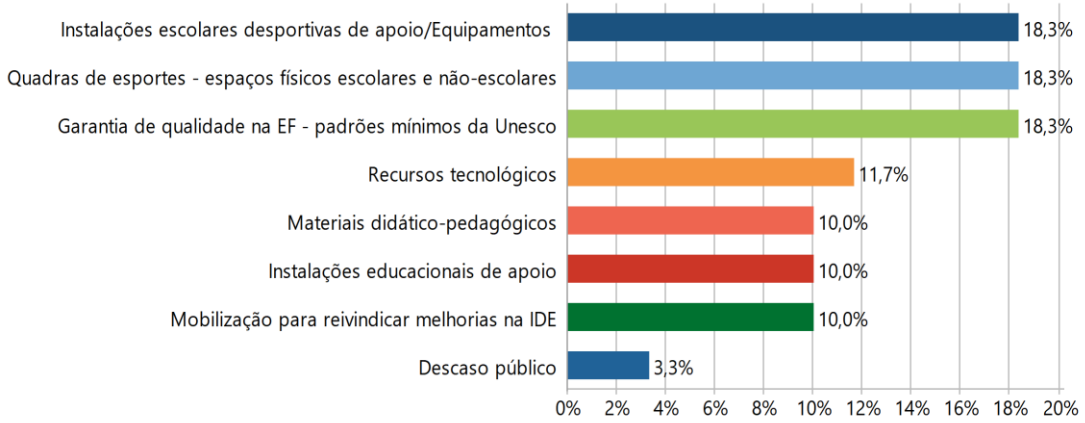
	Segmentos	Porcentagem
Instalações escolares desportivas de apoio/Equipamentos	11	18,33
Quadras de esportes - espaços físicos escolares e não escolares	11	18,33
Garantia de qualidade na EF - padrões mínimos da UNESCO	11	18,33
Recursos tecnológicos	7	11,67
Materiais didático-pedagógicos	6	10,00
Instalações educacionais de apoio	6	10,00
Mobilização para reivindicar melhorias na IDE	6	10,00
Descaso público	2	3,33
TOTAL	60	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se que as categorias instalações desportivas de apoio, quadra de esportes - espaços físicos escolares e não escolares, e monitoramento/garantia de qualidade na Educação Física, respectivamente, possuem 11 segmentos codificados cada uma. (18,3%). Ressalta-se que todas as categorias serão detalhadas em subcapítulos específicos.

O gráfico 14 ilustra todas as categorias secundárias provenientes da infraestrutura escolar (categoria nuclear).

Gráfico 14 – Estatística de categorias (infraestrutura escolar na Educação Física – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: IDE – infraestrutura escolar desportiva; EF – Educação Física

4.4.2.1 As instalações escolares desportivas de apoio e os equipamentos

Os professores foram inquiridos a respeito das condições das *instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos* (18,3%) para as aulas de Educação Física, como os bebedouros, os vestiários, os banheiros e os chuveiros. Dado que a análise de conteúdo realizada referente a esta categoria desenvolveu duas subcategorias:

1. Bebedouros – ausência no local de aula/insuficiência;
2. Vestiários/Banheiros/Chuveiros – cultura do não-uso; precarização.

A tabela 17, sinaliza a estatística de subcategorias com o total de segmentos codificados referentes à categoria instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos.

Tabela 17 – Estatística de subcódigos (instalações escolares desportivas e equipamentos – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Vestiários/Banheiros/Chuveiros	8	72,73
Bebedouros - Ausência no local de aula; Insuficiência	3	27,27
TOTAL	11	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da tabela 17 demonstram o total de 11 segmentos codificados. Particularmente, a subcategoria *vestiários; banheiros e chuveiros* se destacam com oito segmentos codificados (72,7%).

Acerca da subcategoria *precarização* a mesma refere-se aos vestiários, banheiros ou chuveiros, sendo que verificamos o total de cinco segmentos codificados dos professores - P-E1 (2), P-E2 (2) e P-E5 (1). Foram relatadas questões referentes a presença ou ausência destas instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos nas aulas de Educação Física.

Inicialmente, os professores foram indagados a analisarem a infraestrutura desportiva escolar dos espaços físicos, instalações educacionais de apoio, materiais didáticos-pedagógicos, equipamentos e recursos necessários a prática pedagógica do componente curricular educação física. Em três segmentos codificados os P-E1, P-E2 e P-E5 apresentam a realidade existente e o descontentamento com a *precarização* das aulas. Por sua vez, na mesma questão, o segundo segmento codificado do P-E3 elucida a subcategoria *a cultura escolar do não-uso* dos vestiários, banheiros e chuveiros.

> Segundo nós não temos um vestiário, chuveiros para que os alunos possam utilizar. (Professor P-E1)

> Acho que toda escola onde eu trabalhei sempre senti falta de vestiário para os alunos trocarem de roupa, até mesmo para voltarem mais calmos para outras disciplinas. Que os professores das outras disciplinas sempre questionam, ah professor eles voltam agitados, voltam suados, sujos e tal, com odor. Acho que um vestiário seria a primeiras coisa... que não seria só para educação física, mas também para todas outras disciplinas. (Professor P-E2)

> A gente está muito abaixo do ideal, mas se a fizer um comparativo com as outras unidades escolares, a E5 é considerada um espaço melhor, até porque é uma escola nova. Tem oito anos. Agora, fica muito prejudicado. Isso daqui já foi uma... foram várias coisas. Então, não foi feito para ser escola. Então, ela tem esse problema de banheiro, vestiário, não temos vestiários. (Professor P-E5)

O P-E1 ao abordar a infraestrutura desportiva escolar de *instalações de apoio* necessárias à disciplina de Educação Física menciona a *ausência de vestiários e chuveiros*. Vale ressaltar que tais instalações quando inexistentes nas unidades de ensino podem comprometer os cuidados pessoais dos alunos no pré e pós-aula, deixando de cumprir importante prática educativa no tocante a saúde e à higiene.

A necessidade de um *vestiário* e a constatação da ausência desta *instalação educacional de apoio* foi apontada pelo P-E2 como uma das mais importantes para os objetivos das aulas de

Educação Física. Destaca que o vestiário como um dos elementos da infraestrutura escolar contemplaria à toda a comunidade escolar e a todas as disciplinas acadêmicas. A presença do *vestiário* e a sua importância podem ser justificadas em diferentes frentes para o P-E2, a primeira, na dupla função educativa - a de valorizar a prática pedagógica da Educação Física e de estimular a apropriação dos alunos sobre a necessidade do uso de uma vestimenta adequada (uniforme) para a participação nas aulas. O segundo aspecto observado, é que o uso do vestiário para além de contribuir para o uso do uniforme (possibilita melhor qualidade de movimento nas aulas) também cumpre função de saúde - nos cuidados pessoais e de higiene dos alunos. Com efeito, o terceiro aspecto observado pelo P-E2, diz respeito a queixa dos professores de outras disciplinas acadêmicas referente a agitação dos alunos no pós-aula de Educação Física. Nesta perspectiva, percebe-se a importância do vestiário justamente no tempo que os alunos investem para os cuidados pessoais e de higiene, por se entender que este tempo contribui indiretamente no aspecto emocional e fisiológico dos alunos, sobretudo, na redução da euforia. Posto que os níveis de excitação somática desencadeados pelas respostas fisiológicas (aumento de frequência cardíaca, da temperatura corporal e do maior fluxo sanguíneo para os músculos) aos exercícios físicos realizados durante as aulas de Educação Física, tendem a retornar aos estágios de repouso durante os cuidados de higiene.

O P-E5 antes de abordar o assunto sobre as instalações desportivas de apoio que auxiliam a prática pedagógica da Educação Física, apresenta um breve histórico do prédio escolar onde está situada a E5. Revela que ela não foi construída para ser escola. Embora seja uma das escolas mais novas da rede pública municipal de ensino (8 anos), o fato de ter sido ocupada anteriormente para distintas finalidades dentro da administração pública, prejudica o seu funcionamento atual enquanto unidade de ensino, possivelmente devido ao fato de as adequações não terem sido realizadas. Assim, devido a tais questões explicitadas pelo P-E5, percebem-se inadequações nos banheiros e de que não há vestiários na escola.

Em resumo, a análise global acerca da infraestrutura escolar denota que os três professores a consideram abaixo do ideal, constatando *precarizaçã*o. Sobretudo, quando se observam as instalações desportivas de apoio – os vestiários, os banheiros existentes e chuveiros. Os fragmentos dos professores denotam ausências, insuficiências de instalações e equipamentos, e a inadequação dos espaços para a etapa pré-aula e pós-aula de Educação Física.

Em um segundo momento, o P-1 e o P-E2 quando questionados a respeito de como as escolas buscam realizar manutenções e corrigir possíveis inadequações das instalações de educação física e comodidades associadas à infraestrutura desportiva escolar (vestiários e chuveiros), reiteram que há *precarização* (subcategoria). Por outro lado, na mesma pergunta o primeiro segmento codificado do P-E3 e o excerto do P-E5 caracterizam a subcategoria a *cultura escolar do não-uso*.

> Então em relação à educação física não tem, a gente não tem um vestiário, a gente não sabe como falar para um aluno, o aluno as vezes quer tomar um banho e não pode. (Professor P-E1)

> Na realidade, os banheiros só têm um chuveiro. E nem sem se é autorizado o uso do chuveiro após aula de educação física. Acho que a única vez que o aluno usou, o aluno foi suspenso. Mas não porque usou o chuveiro em si, mas porque deixou o espaço todo molhado. Talvez, seja proibido hoje por causa disso, que é um chuveiro para todo mundo e se tem muito controle para o usufruto dos próprios alunos. (Professor P-E2)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Sobre a questão de *vestiários* para o uso dos alunos, o P-E1 informa que a escola não possui esta instalação educacional de apoio para às aulas de Educação Física. O quadro educacional apresentado denota a ausência de políticas educacionais de provisão à infraestrutura escolar desportiva. Ou seja, a *precarização* da educação pública - ausência de *vestiários*.

A percepção do P-E2 acerca das políticas educacionais com foco na correção e manutenção da infraestrutura escolar desportiva (instalações de vestiários e chuveiros) utilizadas pela Educação Física é de precarização. Sobretudo, devido à escassez *de banheiros com chuveiros* na escola - apenas um, e, possivelmente, seja este o motivo pela proibição e até mesmo punição de alunos por utilizarem este equipamento nas aulas de Educação Física. Ademais, não há um controle adequado de recursos humanos nestas instalações desportivas de apoio. De fato, a escola carece de melhores instalações para o usufruto dos alunos, sobretudo de um espaço adequado para a higienização nos pós aula - um *vestiário*.

Em suma, os professores quando provocados a discorrerem sobre como as unidades escolares realizam manutenções e corrigem inadequações das instalações de Educação Física e comodidades associadas à infraestrutura desportiva escolar (vestiários e chuveiros) revelam um cenário escolar de ausência de vestiários e insuficiência de chuveiros. Ademais, constata-se que as medidas punitivas (*suspensão*) aplicadas pela gestão escolar aos alunos que sujam os banheiros, simplesmente por fazerem uso dos chuveiros no pós-aula de Educação Física, deve-se ao fato de problemas de ausência ou distribuição de recursos humanos (auxiliar de serviços gerais - equipe de limpeza) para executar tal função e devido a insuficiência de chuveiros.

Na sequência, a discussão sobre a categoria instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos é aprofundada a partir da subcategoria *cultura escolar do não*-uso. Salienta-se que em algumas unidades escolares têm prevalecido uma política educacional que negligencia e aliena os vestiários, banheiros e chuveiros, contribuindo para cristalizar a *cultura escolar do não-uso* destas instalações. Os segmentos codificados do professor P-E3 e do P-E5 lançam luz sobre esta proposição.

> Em relação aos vestiários eu acho que na própria visão geral é uma coisa que você vai acabar trazendo o próprio transtorno para você no funcionamento geral. Não tem essa visão estrutural ainda nesse sentido que nós sabemos que é importante. (Professor P-E3)

> E os vestiários que, o aluno não tem acesso a tomar banho, têm os banheiros, mas não vestiários específicos para o banho. [...] tem um chuveiro, mas, não é utilizado para banhos constantes, se necessitar, for algo específico, o aluno que vai estudar na praia ou algo assim. Mas, não é muito comum, não é uma coisa que faça parte da rotina dos alunos esse banho em educação física. (Professor P-E3)

> É aquilo que a gente falou, não tem vestiário. Quando... em dias mais quentes, no banheiro, tem um chuveiro, mas aí eles não podem usar porque ninguém usa depois. A água suja o banheiro todo, então não tem, não tem como, é proibido. Aí fica difícil. (Professor P-E5)

Deduz-se do primeiro segmento codificado do P-E3 que a sua narrativa consolida a teoria da *cultura escolar do não uso do vestiário* nas aulas de Educação Física. A sua percepção denota uma questão estrutural na escola, que precisa ser modificada. É necessário desconstruir na comunidade escolar a mentalidade de que o *uso do vestiário* cause transtornos no funcionamento geral da unidade de ensino. Para que assim, esta importante instalação escolar desportiva de apoio às aulas de Educação Física, passe a exercer de fato a função que se espera

dela, a de possibilitar a organização dos alunos para às aulas - o uso de uniformes e os cuidados pessoais com a saúde.

O segundo excerto do P-E3 acima, descreve os problemas da infraestrutura escolar acerca do uso das instalações educacionais de apoio (vestiários e chuveiros) necessárias a prática pedagógica da Educação Física. Notadamente, a escola não possui vestiários. Quanto ao número de chuveiros, o professor declara serem *insuficientes*, uma vez que há apenas um chuveiro. Talvez, seja por isso que não há uma *cultura escolar do uso* deste equipamento, não é comum e, tampouco evidenciada a rotina de higienização, de banho dos alunos após as aulas. A escola possui banheiros e chuveiros, o que não há são vestiários com chuveiros para os alunos se banharem.

O P-E5 realça que a partir do momento que a escola demonstra ausência de uma instalação desportiva de apoio às aulas de Educação Física - o vestiário, qualquer pedido no aspecto de manutenção não é necessário, simplesmente, por não existir tal instalação. Ademais, a sua narrativa denota que o uso do banheiro com chuveiro pelos alunos durante as aulas de Educação Física costuma causar transtornos pelo fato do banheiro ficar sujo e molhado. Segundo o P-E5, tal fato inviabiliza posteriormente o uso geral para os demais alunos da escola que se encontram em aulas de outras disciplinas acadêmicas. Neste sentido, salienta que a proibição de banhos após às aulas de Educação Física foi a melhor opção encontrada para sanar este problema. Infere-se que esta visão reduzida do uso do banheiro com chuveiro também seria aplicada no vestiário, caso ele existisse. Contudo, observa-se que a proibição de um espaço público ou de um equipamento (o chuveiro) para a finalidade a qual ele foi construído ou instalado, demonstra-se contraproducente, autoritária e uma prática não-educativa, por desconsiderar e não valorizar as *instalações educacionais* existentes. Com efeito, o que parece existir é a ingerência a respeito da limpeza e do uso do banheiro com chuveiro ou de problemas de recursos humanos para a execução de tal. O agravante acerca da proibição do uso de espaços públicos escolares - o banheiro com chuveiro - é a propagação de uma *cultura escolar* de não-valorização e importância dos cuidados pessoais com a saúde corporal e com a higiene dos alunos durante às aulas de Educação Física.

Conclui-se que, a categoria *instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos* lança luz acerca de graves problemas vivenciados nas aulas de Educação Física. Sobretudo, ao abordar a subcategoria *vestiários; banheiros e chuveiros*, que elucida o cenário de *precarização* suscitado nas escolas E1, E2, E3 e E5. Os dados apontam a iminente necessidade de correção das falhas identificadas acerca das instalações escolares desportivas de apoio (vestiários e banheiros com chuveiros) de modo a se evitar possíveis problemas para a prática pedagógica da Educação Física e para o bem-estar dos próprios alunos. Pois, a decisão por parte da gestão de algumas unidades escolares acerca da proibição do uso destas *instalações educacionais* interfere diretamente para a consolidação e criação de hábitos escolares saudáveis dos alunos, ou seja, a cultura da higiene e da assepsia advindos com o costume do uso do uniforme.

Por último, a subcategoria *bebedouros – ausência no local de aula e insuficiência* (27,3%), finaliza os apontamentos docentes acerca da categoria instalações escolares desportivas de apoio e equipamentos.

Os professores foram provocados a discorrerem sobre a infraestrutura desportiva escolar (espaços físicos, instalações educacionais de apoio, materiais didáticos-pedagógicos, equipamentos e recursos) necessária a prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Nesta perspectiva, os segmentos codificados do P-E1, do P-E3 e do P-E4 contribuem para a análise dos dados.:

> Bebedouro, nós temos um único bebedouro, na verdade nós temos dois bebedouros que as vezes dá vazão e tem períodos que não dá vazão. (Professor P-E1)
>
> Em relação ao apoio a nossa aula específica prática, bebedouros funcionam só dentro da escola, então estamos fora, não tem próximo a nossa quadra. Quando a aula é dentro do pátio você está próximo, mas o bebedouro funciona. (Professor P-E3)
>
> Você falou sobre bebedouro próximo à quadra, é uma outra necessidade. A gente também não tem isso, os alunos precisam sair da quadra e ir até o pátio para beber água. Então, a gente tem, de fato, carências a serem atendidas no sentido de áreas que nos dê um suporte legal. (Professor P-E4)

Destaca o P-E1 que a escola possui dois bebedouros e que estes equipamentos costumam oscilar acerca da função que deveriam cumprir - possibilitar a correta hidratação dos alunos e atender a demanda existente. Por outro lado, a *insuficiência* de bebedouros dificulta a manutenção e a reposição adequada da hidratação, colocando em risco a saúde dos alunos durante as aulas de Educação Física.

Por sua vez, o P-E3 descreve que no local onde ocorrem as aulas - quadras polidesportivas fora da escola - não existem bebedouros, tendo os alunos que regressarem à escola para utilizar este equipamento. No entanto, quando as aulas são desenvolvidas no pátio da escola o acesso aos bebedouros é facilitado.

Por fim, o P-E4 relata problemas e carências acerca da utilização dos bebedouros próximos ao local onde decorrem as aulas de Educação Física. Os apontamentos realizados denotam que os alunos têm que se deslocar do local de aula - a quadra polidesportiva da escola, para utilizarem os bebedouros que se encontram no pátio da escola.

Prioritariamente, os seguintes aspectos foram constatados: *ausência de bebedouros* nos locais de aula, *insuficiência* e comprometimento à prática pedagógica. Infere-se dos resultados acima, que a insuficiência e a ausência de bebedouros interferem na prática pedagógica da Educação Física, e não cumprem a função que deveriam exercer nas escolas analisadas (E1, E3 e E4) – oferecer a correta hidratação aos alunos. A quantidade de bebedouros existentes está aquém dos números de alunos, ademais isto interfere diretamente na motivação e participação dos alunos nas aulas, bem como na prática pedagógica, pois não há bebedouros na quadra polidesportiva, os alunos têm que se deslocar até o pátio da escola para realizar a hidratação.

4.4.2.2 A garantia de qualidade na EF – os padrões mínimos da UNESCO

No tocante a categoria *garantia de qualidade nas aulas de Educação Física – padrões mínimos estipulados pela UNESCO* (18,6%), duas questões centrais foram colocadas aos professores de Educação Física.

A primeira, buscou saber se haveria nas unidades escolares a garantia de um padrão mínimo para as aulas de Educação Física. Notadamente, a segunda questão interpelou se são oportunizadas instalações educacionais que reflitam as políticas educacionais de infraestrutura para uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Assim, a análise de conteúdo desenvolveu cinco subcategorias:

1. Não-cumprimento da EFQ/Responsabilidade docente (inclusão).
2. Existência (padrões mínimos) - materiais: (in) suficiência/IDE;
3. Inexistência (padrões mínimos) - infraestrutura desportiva escolar (IDE);
4. Formação profissional/ausência de investimentos na infraestrutura escolar (IE);

5. Ambiguidades – existência/escassez e adaptação de materiais.

Os dados da tabela 18 referem acerca da categoria garantia de qualidade nas aulas de EF – padrões mínimos estipulados pela UNESCO, notadamente a respeito da estatística de subcategorias e o quantitativo de segmentos codificados.

Tabela 18 – Estatística de subcódigos (a garantia de qualidade nas aulas de EF: padrões mínimos estipulados pela UNESCO – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Não cumprimento da EFQ/Responsabilidade docente (inclusão)	5	45,45
Existência (padrões mínimos) - materiais: (in)suficiência) /IDE	2	18,18
Inexistência (padrões mínimos) IDE/Recursos públicos mal geridos	2	18,18
Formação profissional/ Ausência de investimentos na IE	1	9,09
Ambiguidades - Existência/Escassez e adaptação de materiais	1	9,09
TOTAL	11	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total dos 11 segmentos codificados, enfatiza-se que a subcategoria *não cumprimento da EFQ/responsabilidade docente (inclusão)*, obteve a maior percentagem (45,4%) e cinco segmentos codificados.

A subcategoria não cumprimento da EFQ/responsabilidade docente – inclusão, de fato foi a mais expressiva. O conjunto dos cinco segmentos codificados representam a percepção dos professores ao serem inquiridos se as escolas onde atuam utilizam a metodologia da UNESCO - padrões mínimos baseados em dois princípios: inclusão e o acesso para que se tenham aulas de Educação Física de Qualidade (EFQ). Notadamente, pretende-se saber se as políticas educacionais de infraestrutura têm preconizado instalações educacionais para uma Educação Física de Qualidade (EFQ).

> O acesso não tem, acesso ao mínimo não tem. E o princípio de inclusão agora está sendo trabalhado, a gente consegue perceber que tem os professores de apoio que acabam ajudando. Então, esse ano eu tive alguns alunos que acabaram sendo inclusos e participaram da melhor forma possível, foi um excelente trabalho, eu vi o desenvolvimento daquelas crianças que tinham uma grande dificuldade...Eu gostaria que eu pudesse dar mais acesso a eles, a N coisas, em relação a material, novas modalidades. Então eu queria ter passado mais, mas a gente acaba entrando naquilo de ser sempre limitado. (Professor P-E1)

> O acesso até tem. Por exemplo, tem observado pela questão da inclusão. Tem sala de recursos, tem professora auxiliar. Na minha opinião, falta um espaço que seja possível a todos participarem. Porque essa quadra, nem sei se, por exemplo, um cadeirante vai ter acesso a quadra na escola. Por ser um espaço pequeno e não ter rampa, não ter acesso. Também a pessoa com deficiência visual não tem uma calçada, uma coisa que consiga identificar através do tato, ao pisar e dar acesso a essa quadra. Isso, aqui realmente não tem. Isso afeta, porque se alguns alunos não podem, são impedidos de fazer atividades físicas por barreiras físicas ou barreiras

> estruturais, isso acaba não contemplando a todos, só contempla alguns. (Professor P-E2)
>
> Bom dentro das possibilidades, o acesso tem essa dificuldade que falamos exaustivamente que é sobre a quadra externa e aberta que limita um pouco e que passa muito por essa dificuldade. O acesso é regular por isso, pelos agravantes da quadra externa. E a inclusão eu acho que ela passa muito pelo profissional também não só pela infraestrutura, mas pelo profissional, a forma de abordar e inclusão que eu falo não são dos alunos só "especiais" não, é você incluir de forma geral. (Professor P-E3)
>
> A escola em que eu atuo ainda carece de uma atenção nesses dois princípios. A gente tem, hoje, um acesso a uma quadra que é limitado a algumas situações, cadeirantes, por exemplo, e eu entendo que, se o acesso é limitado, vem também uma inclusão limitada. A escola tem cadeirantes. Não é minha aluna, mas há uma dificuldade para levá-la até a quadra, precisa de mais pessoas para fazer a suspensão, para conduzi-la, enfim, não é um ambiente de acessibilidade. (Professor P-E4)
>
> Eu acho que deixa muito a desejar, não só essa unidade escolar, mas [as demais], todas. Acho que quase todas. Num contexto geral, não tem acesso, não tem. Eles não têm acesso... chegada à quadra, a um campo espaçoso, a uma área em que se possa fazer uma atividade física. Um cadeirante é quase impossível. O máximo que ele chega é na sala de aula. Daí a circular por dentro das escolas, sem rampas, na maioria das escolas que a gente vê não possui acessibilidade. Acaba sendo uma exclusão, não uma inclusão. (Professor P-E5)

O P-E1 considera não haver na instituição de ensino os padrões mínimos para o desenvolvimento do princípio de acesso para as aulas de Educação Física de Qualidade (EFQ). Visto que manifesta descontentamento por não poder oferecer um melhor acesso aos alunos, mais materiais didático-pedagógicos e por não conseguir diversificar os conteúdos de ensino devido as limitações relativas à infraestrutura escolar que lhe são impostas. Acerca do princípio da inclusão, menciona a importância do auxílio dos professores de apoio durante a Educação Física para que consiga atingir os objetivos propostos, de possibilitar a maior participação possível de alunos e auxiliá-los no seu desenvolvimento. Infere-se que, com base na opinião do P-E1, a Educação Física de Qualidade (EFQ) preconizada pela UNESCO *não é cumprida* na unidade escolar - existem falhas na acessibilidade e avanços na inclusão dos alunos.

Embora o P-E2 revele que a instituição de ensino demonstre possuir infraestrutura que caracterize o princípio de acesso aos alunos - sala para atendimento educacional especializado (AEE) e professores de apoio para auxiliar nas aulas de Educação Física, não obstante, uma série de problemas foram apontados pelo professor que denotam comprometimento ao acesso e, consequentemente ao princípio da inclusão. Na medida que a escola não possui uma infraestrutura desportiva própria para às aulas de Educação Física, graves problemas foram relatados no acesso à quadra polidesportiva que é utilizada - ausência de rampas para cadeirantes e de demarcações táteis no piso para os deficientes visuais. Tais fatores impeditivos decorrentes da precarização da infraestrutura escolar foram descritos como possíveis "barreiras físicas" ou "barreiras estruturais" à participação da "totalidade" de alunos, assim, promove-se a exclusão social. Posto que só alguns alunos são contemplados, de modo que a tão almejada *Educação Física de Qualidade (EFQ) não é desenvolvida* em decorrência da ausência dos padrões mínimos.

O P-E3 aponta que o princípio de acesso referente à busca por uma Educação Física de Qualidade (EFQ) é afetado na unidade escolar devido às dificuldades impostas pela ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva. Uma vez que as aulas ocorrem fora do prédio escolar, em uma quadra polidesportiva sem cobertura, o que segundo o professor "limita" a prática pedagógica. Nesta perspectiva, devido a este agravante considera-se o princípio de acesso como regular. Quanto ao princípio de inclusão, ainda que adversidades tenham sido percebidas no tocante à infraestrutura de acesso para às aulas de Educação Física, o P-E3 sinaliza que este problema não interfere na prática pedagógica, atribuindo maior peso à intervenção pedagógica realizada pelo profissional de Educação Física. Sobretudo, acerca da *lente* que se utiliza para desenvolver a inclusão, em não observar apenas alunos com necessidades educativas especiais, mas, sim, a totalidade. Por mais que o P-E3 considere que o desenvolvimento do princípio da inclusão dependa em maior grau da atuação profissional do que de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar, o acesso dos alunos é afetado e, mais comprometido ainda é o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), visto que as aulas ocorrem em espaço público aberto e desprotegidos. Nesta perspectiva, infere-se que não há na unidade escolar os padrões mínimos para o desenvolvimento de uma Educação Física de Qualidade (EFQ), visto que o manto da inclusão nas aulas não pode atribuir maior incumbência, responsabilidade e competência ao professor do que a necessidade de haver maiores investimentos provenientes de políticas educacionais.

De acordo com o P-E4 o contexto de ensino para às aulas de Educação Física demonstra existir carências nos princípios de acesso e no princípio de inclusão. Embora a unidade escolar possua uma quadra poliesportiva em suas dependências, o professor revela que o acesso à mesma é limitado, o que compromete diretamente a participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A sua narrativa é consistente e robusta no sentido de uma maior atenção do Poder Público, no tocante às necessidades de alunos cadeirantes. Pois, estes alunos vêm tendo a dignidade atingida devido ao constrangimento e as dificuldades que lhes são impostas para participarem da aula, ou seja, uma velada violação de direitos de acesso e de inclusão nas aulas de Educação Física. Na medida que os alunos encontram dificuldades de acessibilidade e de participação das aulas, a inclusão é afetada e a Educação Física de Qualidade (EFQ) deixa de ser desenvolvida.

O P-E5 aborda a questão do princípio da inclusão e de acesso para às aulas de Educação Física sob o prisma das dificuldades que têm sido vivenciadas na unidade escolar onde leciona, sobretudo no tocante à acessibilidade. Salienta que, possivelmente, tais dificuldades também sejam compartilhadas no contexto geral da estrutura das demais escolas públicas municipais. Dificuldades estas, relativas à ausência de políticas educacionais na infraestrutura desportiva escolar - ausência de rampas e quadra polidesportiva - que afetam acessibilidade de alunos cadeirantes e consequentemente a inclusão nas aulas. De fato, como salienta o docente, o que tem imperado nas aulas de Educação Física se assemelha mais a *exclusão* do que propriamente a inclusão. Este processo de exclusão e de adversidades dos alunos nas aulas, configuram um contexto de ensino contraproducente, atribuindo à E5 a chancela de ser *uma instituição não promotora de uma Educação Física de Qualidade (EFQ*).

Infere-se a partir dos resultados descritos acima que a ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva nas unidades escolares repercute em falhas nos padrões mínimos (acesso e inclusão) para uma Educação Física de Qualidade (EFQ) estipulados pela UNESCO. Prioritariamente, e por ordem decrescente os seguintes problemas foram constatados nos padrões mínimos: a) a ausência nas cinco unidades escolares de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) devido a verificação de barreiras física ou estruturais; b) comprometimento na acessibilidade aos locais das aulas, em decorrência do uso de quadras polidesportivas

externas e ausência de rampas e demarcações táteis; c) prejuízo à inclusão dos alunos em consequência dos problemas e desdobramentos causados pelas deficiências na acessibilidade das unidades escolares.

4.4.2.3 As quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não-escolares

A categoria *quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não escolares* (18,3%), hierarquicamente, se destaca dentre as mais expressivas (primeira colocação) com 11 segmentos codificados. Neste sentido, são provenientes desta categoria cinco subcategorias como unidades de análise:

1. Função polissêmica;
2. Incorporação de quadra polidesportiva à escola;
3. Incoerência no sistema público de ensino municipal;
4. Bom espaço físico e manutenção
5. Precarização e insegurança.

Os resultados da tabela 19 referentes à categoria quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não escolares detalham a estatística de subcategorias e descrevem o quantitativo de segmentos codificados por cada um dos subcódigos.

Tabela 19 – Estatística de subcódigos (quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não escolares – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Incoerência no sistema público de ensino municipal	4	36,36
Precarização/Insegurança	4	36,36
Função polissêmica das quadras polidesportivas	1	9,09
Bom espaço físico/Manutenção	1	9,09
Incorporação da quadra polidesportiva à escola	1	9,09
TOTAL	11	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre o total de 11 segmentos codificados na tabela 19, sublinham-se duas subcategorias como as mais emblemáticas – incoerência no sistema público de ensino municipal. e precarização e insegurança, respectivamente, com quatro segmentos codificados (36,4%).

A primeira subcategoria a ser analisada - *incoerência no sistema público de ensino municipal* (36,4%) foi uma das mais expressivas, obtendo quatro segmentos codificados.

Inicialmente, em três segmentos codificados (P-E2, P-E3 e P-E5), os professores foram indagados sobre como a unidade escolar busca realizar a manutenção e corrigir possíveis inadequações das instalações de educação física e comodidades associadas (vestiários e chuveiros) à infraestrutura desportiva escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> E a escola sempre mandava ofícios ou memorandos para solucionar o problema. Acho que essa questão, a participação da escola para melhorias e estruturas para educação física... se a gente pedir para direção e não sei se vão conseguir atender, mas é a questão da prefeitura, mas sempre se fazem presente. [...] Deixa a desejar. Minha opinião é o seguinte, essa quadra é uma quadra publica, da Prefeitura. Então, em tese, nem precisaria a escola ficar mandando ofício para prefeitura para consertar

> alguma coisa na quadra. Eu acho que se a prefeitura botasse pessoas para fazer inspeção, ao redor do município. O município é um município pequeno e de repente, vendo os defeitos dos espaços públicos, eles poderiam já solucionar o problema independente de solicitação nas unidades escolares ou não. (Professor P-E2)

> A escola tenta, busca corrigir, necessidades de materiais pontuais nós entramos em contato, eles tentam nos auxiliar da melhor forma possível e teve um problema em um alambrado da quadra que estava todo danificado. Mas, também não depende só da escola, da direção, mas buscaram, comunicaram, enfim conseguiram consertar. Essa manutenção teve esse ano na nossa quadra. Trocaram as tabelas. (Professor P-E3)

> É aquilo que eu falei, a inadequação da questão de educação física, a gente...usa a praça que é pública. Então, volto a repetir, essa correção não é a situação, porque as aulas são aplicadas na praça. Se elas são aplicadas na praça, o gestor não pode fazer nada, a praça é pública. Manutenção. A gente... ele está igualzinho a gente, ele tem que depender de políticas públicas de manutenção e fiscalização da guarda para manter a praça e sua parte desportiva. Em relação à dentro da escola, não tem muito o que fazer, quase não uso o espaço da escola. Apesar da escola ser muito grande. A escola é muito grande. (Professor P-E5)

A percepção do P-E2 ao que tange as políticas educacionais de correção e manutenção da infraestrutura escolar desportiva (instalações e espaços físicos) utilizadas pela Educação Física deixam a desejar. Na realidade, a afirmativa docente refere-se às atribuições e prerrogativas de responsabilidades do Poder Público Municipal (Prefeitura), no tocante as quadras polidesportivas localizadas em praças públicas. Assim, isenta a direção escolar de quaisquer problemas que a escola possua neste sentido. Confirma que a escola faz as solicitações para reparos, manutenções e melhorias na infraestrutura utilizada pela Educação Física, via "ofícios ou memorandos". Entretanto, afirma não saber responder se a escola tem sido atendida, porque algumas das possíveis necessidades utilizadas pela Educação Física estão do lado de fora do prédio escolar - *quadra polidesportiva externa*. Neste sentido, infere que por se tratar de um espaço público - praça pública, a escola não tem prerrogativas legais para solicitar manutenção - esta é uma competência do *Poder Público Municipal*, que através de políticas públicas destinadas a espaços de lazer da população deveria realizar inspeções e identificar os problemas existentes. Uma vez que pelas reduzidas dimensões territoriais do município, os problemas nas quadras polidesportivas de escolas e de praças públicas poderiam ser sanados rapidamente.

O P-E3 revela que dentro dos limites de atuação e competência técnica que a unidade escolar possui se busca suprir possíveis carências pontuais da infraestrutura de materiais da disciplina de Educação Física. Contudo, pela sua narrativa percebe-se que alguns tipos de manutenções e reparos parecem estar além da competência técnica da escola, sendo de responsabilidades do *Poder Público Municipal* (a prefeitura). Descreve que a quadra polidesportiva da praça pública passou por manutenção no alambrado e nas tabelas de basquete. Infere-se que o conteúdo da mensagem do P-E3 denota *incoerência e confusão conceitual*, porque incorpora na sua fala a expressão -"[...] na nossa quadra" - como se este espaço físico fosse da unidade escolar, quando na realidade, trata-se de um espaço público destinado ao lazer da população: a quadra polidesportiva da praça pública.

Salienta o P-E5 que apesar da escola possuir um amplo espaço físico, ela não possui uma quadra polidesportiva em suas dependências para utilização durante às aulas de Educação Física, e que devido a esta situação recorre às instalações desportivas da *praça pública* ao lado da escola. Logo, esta realidade educacional de inexistência de uma infraestrutura escolar

desportiva de espaços físicos, inviabiliza e descarta a necessidade de possíveis manutenções. Trata-se de espaços em *praças públicas*, com finalidades distintas à escolar, o lazer da população. Por mais que a escola utilize o espaço da praça pública para a realização das aulas de Educação Física, o gestor escolar não possui competência técnica para solicitar qualquer tipo de manutenção dos espaços desportivos da praça, isto compete por prerrogativa legal ao *Poder Público Municipal* (a prefeitura). Sendo assim, como muito bem observado pelo P-E5, quando diz que a conservação e a manutenção da praça pública deveria ocorrer através de "políticas públicas de manutenção" e com a contribuição da “fiscalização da guarda".

Infere-se a partir dos resultados descritos acima que devido a prática pedagógica das aulas de Educação Física ocorrerem em *quadras polidesportivas em praças pública,* as escolas não possuem prerrogativas legais para solicitar manutenções e possíveis reparos. Denota-se incoerência do *sistema público de ensino municipal,* que simultaneamente objetiva a dupla função - o lazer da população e a educação dos alunos. Ademais, ainda que o professor e o gestor escolar presenciem inadequações e necessidades de manutenção dos espaços físicos por possíveis comprometimentos à integridade física dos alunos, por não terem competência técnica, acabam convivendo com a burocracia e a morosidade do *Poder Público Municipal* (prefeitura) para efetivar as devidas manutenções que porventura surjam nas *praças públicas*.

Posteriormente, o P-E5 respondeu acerca da infraestrutura escolar geral disponibilizada à Educação Física e a sua resposta revela *incoerência no sistema público de ensino municipal*.

> Então, chega a ser incoerente o que eu vou falar. Quem conhece a E5, na E5, você tem acesso a duas quadras poliesportivas, uma quadra de tênis, uma piscina, um ginásio fechado, um campo de futebol society, uma quadra de areia para vôlei de praia. Só que praça não é unidade escolar. As pessoas confundem. Podem ser usadas? Podem, sem problema nenhum. Eu sou privilegiado? Sim, sou privilegiado. Mas não é da escola, não é da escola, é da comunidade. Para poder usar o ginásio, eu tenho que pedir à Secretaria de Esportes. (Professor P-E5)

O P-E5 ao ser questionado acerca da infraestrutura desportiva escolar de espaços físicos disponibilizados para a Educação Física descreve o aparato, a diversidade e a quantidade de instalações desportivas existentes em uma praça pública que a unidade de ensino tradicionalmente utiliza. Realiza uma autocrítica e considera-se um “privilegiado “por possuir tais instalações desportivas tão "próximas" à escola, ao passo que seria “incoerente” não utilizar tais espaços. Não obstante, o professor acredita que o uso sistemático de *espaços físicos não-escolares* faz com que as pessoas acreditem que a escola não possui problemas de instalações para o componente curricular Educação Física, quando na verdade existem. Infere-se que a escola não possui *quadra polidesportiva*, e como foi dito pelo professor, o imaginário social confunde-se (*praça pública torna-se escola*). Porque o uso de espaços públicos (as *praças*) destinados ao lazer da população de forma constante, excessiva e sistemática pela escola, faz com que tal espaço seja incorporado ao poder simbólico da comunidade escolar - uma "incoerência", como dito pelo P-E5

A segunda subcategoria a ser apreciada *precarização e insegurança* (36,4%) detém a primeira colocação e a análise de conteúdo realizada fez emergir quatro segmentos codificados. As unidades de análise demonstram que a partir desta subcategoria foram criados outros dois subcódigos: quadra externa/espaço físico irregular; ausência e espaços reduzidos, respectivamente três e um segmento codificado.

De princípio, a subcategoria *quadra externa/espaço físico irregular* com três segmentos codificados (P-E1, P-E2 e P-E3) será analisada.

Notadamente, os professores P-E2 e o P-E3 foram indagados a respeito do contexto geral da infraestrutura escolar necessário à Educação Física (espaços físicos, materiais didático-pedagógicos, instalações educacionais e desportivas de apoio e equipamentos)

> Espaço... dentro da escola realmente não há muito espaço para fazer educação física, a gente acaba fazendo na quadra em frente à escola. A própria quadra tem uma infraestrutura... quer dizer estrutura em si não é ruim, mas falta de conservação. Questão das grades, questão da baliza que está torta, do aro de basquete que está quase caindo, pode cair na cabeça de algum aluno a qualquer momento. Na própria grade onde os alunos podem, principalmente os sextos anos eles gostam de subir na grade pode se machucar. Também as bolas acabam indo para rua e tem que ficar de olho para o aluno não atravessar a rua. (Professor P-E2)

> Nosso espaço de aula direto, específico é a quadra. Igual ao que eu falei, tem o agravante de ser fora da escola. Mas, a estrutura da quadra em si apesar de ser uma quadra aberta, infelizmente não é coberta, é bem estruturada, o piso é tranquilo, emborrachado, tem as traves, tabelas, então dá para desenvolver muitas atividades, o agravante é que é fora da escola e é descoberta. [...] Você tem que sair com aluno aumenta nossa responsabilidade, você sabe o que é isso e estar fora do muro da escola, da segurança escolar. No espaço da escola nós temos um pátio grande que nós também podemos utilizar para determinadas atividades. (Professor P-E3)

Revela o P-E2 que os espaços internos da escola são reduzidos e não há um espaço físico apropriado (quadra polidesportiva) para às aulas de Educação Física. De fato, devido a esta ausência as aulas ocorrem em uma quadra polidesportiva fora das dependências escolares - em frente à escola. Reforça que a estrutura existente na quadra polidesportiva não é ruim, entretanto, adverte que o espaço necessita de reformas, pois a falta de conservação no local é evidente. Assim, enumera uma série de itens que que denotam falta de conservação e um possível comprometimento a segurança e a integridade física dos alunos, como problemas na baliza e no aro de basquete, as bolas jogadas para fora da quadra - onde os alunos se arriscam para ir atrás do material, atravessando ruas onde há forte movimentação de veículos.

O P-E3 refere que precarização na infraestrutura desportiva escolar para as aulas de Educação Física no tocante ao espaço físico utilizado - uma quadra polidesportiva descoberta fora dos muros escolares, o que traz insegurança. Ainda que a escola possua um “pátio grande”, afirma que a *quadra polidesportiva* “fora da escola” é o espaço mais utilizado para a prática pedagógica. Apesar da descrição feita acerca da quadra polidesportiva ter uma boa estrutura e um bom estado de conservação, enfatiza como um agravante o fato da mesma "ser fora da escola e descoberta".

Em resumo, os resultados acima referem acerca da categoria *precarização e insegurança*, notadamente acerca da subcategoria *quadra externa/espaço físico irregular*. Infere-se a partir dos fatos narrados pelo P-E2 e pelo P-E3, que apesar das escolas possuírem situações distintas, referentes à dimensão dos espaços internos - a E2 possui um espaço interno reduzido, pátio amplo na E3, ambas as escolas utilizam *quadras polidesportivas* situadas “fora das escolas”. Também foi dito que os *espaços físicos-não escolares* utilizados distinguem-se entre as escolas, a quadra polidesportiva utilizada na E2 necessita de reformas e o da E3 possui melhor estrutura, ainda que seja descoberta. Relatam a *insegurança* de aulas realizadas fora do muro da escola, aumento de responsabilidade docente e problemas que podem afetar a integridade física dos alunos, como bolas que são chutadas para ruas em vias públicas onde circulam veículos, onde recorrentemente os alunos se arriscam para buscá-las.

Por outro lado, quando o P-E1 foi inquirido a respeito de como a escola busca realizar manutenções e corrigir possíveis inadequações das instalações de educação física e comodidades associadas à infraestrutura desportiva escolar (vestiários e chuveiros).

> Segundo a gente não tem o espaço na quadra, não temos. Então na verdade, na parte prática a direção não tem como contribuir. Só que nós sentimos muita dificuldade porque se fizermos uma aula prática dentro da escola, é algo que na verdade, vou ser bem sincero, eu não faço, eu não realizo essa aula prática, sempre. Então, é uma vez ou outra, mas conseguimos perceber que acaba incomodando alguns professores e alguns colegas de trabalho. Então percebo essa dificuldade também, e consigo perceber que acaba incomodando a própria direção dependendo do local que estivermos trabalhando. Então a parte da escola em si, não tem como fazer muito, porque a escola é muito limitada de espaços adequados. (Professor P-E1)

Percebe-se pela narrativa do P-E1 que devido as dimensões reduzidas dos espaços físicos escolares não há muito o que fazer, restando aguardar o fim da construção da quadra polidesportiva que está a ocorrer na escola como ficou comprovado na pesquisa de campo. Conclui-se que a carência e a *precarização* dos *espaços físicos escolares* descritos, acarretam transtornos durante a prática pedagógica da Educação Física e que devido a esta situação, a decisão docente é de evitar realizar aulas na escola, pois percebe o incômodo à professores, à direção e aos funcionários. O quadro educacional apresentado pelo P-E1 denota a ausência de políticas educacionais de provisão à infraestrutura escolar desportiva, ou seja, a *precarizaçã*o da educação pública - ausência de *espaços físicos escolares*.

Sequencialmente, três subcategorias ocupam a segunda colocação - função polissêmica, bom espaço físico e manutenção, e incorporação da quadra polidesportiva à escola, respectivamente, apresentaram um segmento codificado (9,1%) cada uma.

De assinalar que a unidade de análise da subcategoria *função polissêmica das quadras polidesportivas* (9,1%) surge a partir da resposta do P-E3 referente à indagação sobre como percebia as *políticas educacionais* na escola onde leciona em relação à *infraestrutura escolar* para as aulas de educação física.

> Como que você vai fazer um evento? Por exemplo uma feira de ciências poderia ser em uma quadra, uma festa ou qualquer coisa, uma mostra de arte poderia utilizar este espaço, quando você o tem fora de escola você também deixa de ter esse espaço para utilizações diversas. (Professor P-E3)

Infere-se dos resultados acima referentes ao segmento codificado do P-E3 que as *políticas educacionais* de infraestrutura escolar que subsidiam à Educação Física através do espaço físico - quadra polidesportiva - quando existentes dentro da escola cumprem uma *função polissêmica*. Contudo, a sua ausência para além de comprometer a prática pedagógica da Educação Física, deixa de contribuir possivelmente para a realização e melhor acolhimento de eventos escolares.

Em um segundo momento com o P-E3, a subcategoria *incorporação da quadra polidesportiva à escola* (9,1%) surge quando o mesmo foi inquirido a respeito se o *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços físicos não-escolares públicos (praças) entre a comunidade escolar e a comunidade bairro poderia comprometer a implementação de políticas públicas educativas de infraestrutura desportiva escolar.

> É da escola. Um parêntese em relação a isso, eu nunca vi, desconheço, mas direções anteriores já afirmaram, isso temos que pesquisar, investigar, ver se é correto, que em projeto inicial da escola Darcy Ribeiro aquela quadra que hoje em dia é lá fora

> seria dentro da escola, aquele espaço pertence à escola, não existe aquela pequena pracinha ali de forma isolada, aquele espaço todo, todos afirmam ali, principalmente professores, direções, os que estão mais antigos lá na escola dizem que na planta oficial aquele espaço é todo murado e que essa quadra deveria estar dentro da escola, se é verdade ou não, briga política ou judicial eu não posso nem falar porque realmente não tenho conhecimento desses documentos, mas é o que é falado no ambiente escolar. (Professor P-E3)

Apesar da quadra polidesportiva utilizada na E3 durante as aulas de Educação Física ser fora das dependências dos muros escolares, o P-E3 reitera que tal espaço originalmente deveria pertencer à unidade escolar. Justifica a sua narrativa argumentando e fazendo menção ao projeto arquitetônico original de construção da escola, mencionando que a gênese deste projeto, contemplava a construção de uma quadra polidesportiva dentro da escola. Reafirma as suas convicções a este propósito fazendo jus às narrativas afirmativas de distintos atores educacionais que possuem maior antiguidade na escola - direções anteriores e professores. Infere-se que tal afirmativa denota imprecisão, uma vez que o P-E3 relata desconhecer às causas de porque até os dias atuais a quadra polidesportiva utilizada, ainda não ter sido incorporada à escola. As divagações erigidas pelo docente como possíveis causas para a não incorporação da quadra polidesportiva à escola foram “briga política ou judicial”, não respondendo à pergunta inicial.

Por último, a subcategoria *bom espaço físico e manutenção* (9,1%) vem à tona a partir do questionamento ao P-E4 referente a sua percepção do contexto geral da *infraestrutura escolar* (espaços físicos, materiais didático-pedagógicos, instalações educacionais e desportivas de apoio e equipamentos) disponibilizada à Educação Física.

> O espaço físico para a prática da educação física é bom, é um espaço razoavelmente novo, embora já careça de alguma manutenção, mas ainda em plenas condições de uso. (Professor P-E4)

4.4.2.4 Os recursos tecnológicos disponibilizados pela infraestrutura escolar

A categoria *recursos tecnológicos* (11,7%), hierarquicamente com sete segmentos codificados, ocupa a segunda colocação dentre as categorias referentes à infraestrutura escolar. As unidades de análise fizeram emergir três subcategorias:

1. Sala de multimídia – insuficientes, estruturada e ausente;
2. Internet deficiente e exclusão digital;
3. Sala de informática – desconhecimento.

Na tabela 20, os resultados evidenciados discorrem sobre os dados da categoria recursos tecnológicos disponibilizados pela infraestrutura escolar à Educação Física.

Desta maneira, verifica-se a estatística das subcategorias e o total de segmentos codificados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 20 – Estatística de subcódigos (recursos tecnológicos disponibilizados pela infraestrutura escolar – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Sala de multimídia – insuficientes, estruturada e ausente	3	42,86
Internet deficiente/Exclusão digital	3	42,86
Sala de INFO – Desconhecimento	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela 20 evidencia o total de seis segmentos codificados, sendo que, as subcategorias sala de multimídia – insuficientes, estruturada e ausente; e internet deficiente e exclusão digital, respectivamente obtiveram três segmentos codificados (42,9%) cada uma.

No conjunto da categoria recursos tecnológicos, a subcategoria *sala de multimídia – insuficientes, estruturada e ausente* (42,9%) será a primeira a ser analisada. Verifica-se que com três segmentos codificados esta subcategoria foi uma das que mais que se destacou.

Notadamente, a referida subcategoria surge quando os professores P-E1, P-E3 e P-E4 foram indagados a tecerem comentários sobre a percepção a respeito da infraestrutura desportiva escolar. Entretanto, não apenas sobre a parte desportiva, mas, sim, ao que tange os espaços físicos, as instalações educacionais de apoio, os materiais didáticos-pedagógicos, os equipamentos e recursos necessários ao ensino do componente curricular Educação Física.

> Nós temos uma sala de vídeo que possui, hoje, esse ano, uma instalação boa, que a gente consegue utilizar, temos recursos para poder utilizar essa sala, é lamentável que a gente só tenha uma única sala. [...] Computador, retroprojetor, dois ar-condicionado, dois ventiladores, vinte e cinco cadeiras e uma mesa de professor com cadeira de professor. Então, esse é um mínimo para a gente ter uma sala de vídeo, nós temos algumas ferramentas dentro do computador, nós temos uma Netflix, nós temos acesso à internet, nós temos Youtube. Então são ferramentas que você pode utilizar como forma de ensinar. Se nós tivéssemos essa estrutura em todas as salas, não sobrecarregaria tanto essa sala, a gente conseguiria utilizar muito mais ferramentas (Professor P-E1)

> Dá para utilizar a sala de multimídia e recursos. Como recursos também tem uma sala de multimídia bem confortável, com acesso à internet constante que não é muito comum no sistema público e a gente consegue desenvolver aulas específicas sobre temas que nós queremos abordar (Professor P-E3)

> Uma sala de recursos audiovisuais com melhor estrutura, a gente também não tem. (Professor P-E4)

O P-E1 descreve a infraestrutura escolar da *sala de vídeo*. Relativamente, menciona que a escola possui apenas uma sala de vídeo com instalações adequadas e recursos tecnológicos, como computador, acesso à internet e softwares que auxiliam a prática pedagógica docente. O professor se queixa da *insuficiência* de mais salas de aula da escola não possuírem uma estrutura de recursos tecnológicos semelhantes à da sala de vídeo.

No tocante aos recursos tecnológicos necessários a prática pedagógica, o P-E3 revela haver uma *sala de multimídia* (sala de informática) disponível para a utilização. Descreve se tratar de uma sala "confortável" e com "acesso à internet" liberado, o que facilita e amplia a elaboração e o desenvolvimento de atividades específicas. Salienta o P-E3 que, "não é muito comum no

sistema público" de ensino, ter escolas com estruturas de "salas de multimídia" como a que vivencia na escola onde atua.

Acerca da infraestrutura escolar de recursos tecnológicos, o P-E4 se queixa da *ausência* de uma sala de "recursos audiovisuais" com uma melhor capacidade estrutural.

Em resumo, os resultados acima descritos pelos três professores de Educação Física referentes aos recursos tecnológicos, notadamente acerca da subcategoria sala de multimídia – insuficientes, estruturada e ausente demonstram que a E1 e a E3 apresentam insuficiências e a E4, ausência. Como relatado pelos P-E1 e o P-E3, as escolas possuem apenas "uma sala de multimídia" com condições adequadas de uso, equipamentos (computador, acesso à internet e softwares) e a infraestrutura necessária para ser utilizada nas aulas. Por outro lado, o P-E4 relata um quadro de total *ausência*, uma vez que não há na E4 uma *sala de multimídia* estruturada para ser utilizada nas aulas.

Na segunda e terceira subcategorias analisadas, respectivamente *internet deficiente e exclusão digital* (42,9% - primeira colocação) e *sala de INFO: desconhecimento* (14,3% segunda colocação) os três segmentos codificados (P-E2, P-E3 e P-E5) apresentam a narrativa dos professores ao serem questionados a respeito dos equipamentos e recursos necessários à prática pedagógica da Educação Física, além das instalações educacionais que a escola possui que são comuns a todas as disciplinas.

Notadamente, acerca da subcategoria *rede* de internet deficiente e exclusão digital (42,9%), destacam-se os seguintes fragmentos:

> A rede não é disponível, não existe. Até para os funcionários é restrito. Não é só para os alunos não. Às vezes, a senha é trocada toda hora... alguns funcionários colocam a senha e mudam. Você acaba se perdendo. Conectividade, é difícil mesmo. (Professor P-E2)

> Tem Wi-fi liberado para os alunos no recreio, isso que eu falei, essa estrutura é bacana lá, claro, tem dia que dá problema, mas tem o Wi-fi liberado no recreio e nas salas de multimídia, direção, secretaria tudo funciona bem. Isso não dá. O professor não dá, mas se tivesse seria também legal. (Professor P-E3)

> Não, os alunos não têm acesso. Os profissionais, professores têm Wi-fi liberado, tranquilo. (Professor P-E5)

Quando inquirido a falar sobre a parte de infraestrutura escolar referente à *internet* - existência, acesso e qualidade de sinal, o retrato descrito pelo P-E2 demonstrou *deficiências*. Percebe-se que os problemas de "conectividade" do sinal de internet refletem nos seguintes aspectos: uma espécie de *seletividade* do uso da rede de internet para alguns grupos de funcionários, talvez a *exclusividade* do uso seja possivelmente para atender a determinações e exigências administrativas, e, por fim, um dos maiores *prejuízos seja nos processos didático-metodológicos* (ensino e aprendizagem), pelo fato de professores e alunos não terem o acesso a esta ferramenta tecnológica e potencializadora da interatividade social. Esta *exclusão digital* é fruto de uma realidade escolar e um contexto de ensino que não possibilita o acesso e o desenvolvimento aos valores de uma *cultura digital escolar*. Salienta-se que, a conectividade da internet na E2 é ruim e a rede não é aberta, há restrições de acesso à alunos e grupos de funcionários.

O P-E3 aponta que a escola disponibiliza uma boa rede de internet "Wi-fi", e que este recurso tecnológico é acessível a algumas dependências da escola - direção e secretaria, e que também é compartilhado com os alunos durante o recreio escolar. Apesar da constatação de que

há a tentativa de desenvolvimento e o estímulo a uma *cultura digital escolar* e uma boa-vontade da escola no sentido de democratização deste recurso tecnológico com os alunos. Não obstante, também foram identificados problemas na qualidade da conectividade da rede Wi-fi. O professor aponta que o sinal de internet não alcança as salas de aula, o que denota possível evidência de prejuízo aos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem), devido as diversas possibilidades educacionais que esta ferramenta traria para dentro de sala de aula, se acessível, sobretudo, na prática pedagógica, na interatividade digital e nas interações sociais.

A respeito da infraestrutura escolar de *recursos tecnológicos*, o P-E5 destaca que a escola possui uma rede de internet – o "Wi-fi liberado" a todos os funcionários de um modo geral. Mas, ressalta que este acesso não é oferecido aos alunos, estes são excluídos de um possível desenvolvimento de uma *cultura digital escolar.*

Em termos de síntese, pode-se inferir que a não há a democratização de uma *cultura digital escolar* nas unidades de ensino pesquisadas. Com efeito, em consequência dos resultados acima descritos, percebeu-se que a restrição do acesso à rede de *internet Wi-fi* à alunos e professores e os problemas de qualidade da *conectividade* do sinal de internet, geram desdobramentos e *prejuízos nos processo didático-metodológicos* (ensino e aprendizagem) durante as aulas.

Na terceira subcategoria analisada – *sala de INFO: desconhecimento* (14,3%) destaca-se abaixo, o fragmento codificado do P-E2:

> Tem multimídia. Datashow, computadores... Números exatos eu não sei. Nem sei se os computadores estão funcionando direito. Eu não frequento muito esse espaço. Só quando tem algum trabalho, tem apresentação dos alunos... (Professor P-E2)

O P-E2 descreve que a escola possui instalação educacional de apoio com recursos tecnológicos para a prática pedagógica de todas as disciplinas acadêmicas. Revela que se trata de uma *sala de informática* que possui equipamentos tecnológicos, como "multimídia", "datashow" e "computadores". Embora tenha sido mencionado a existência de equipamentos e de recursos tecnológicos na sala de informática, infere-se que o P-E2 demonstrou *desconhecimento*. Posto que devido ao fato de não utilizar muito este espaço escolar, não soube precisar a quantidade de computadores existentes, bem como desconhece o estado de conservação e as condições de adequação de uso destes equipamentos.

4.4.2.5 Os materiais didático-pedagógicos na infraestrutura das escolas

A quinta categoria a ser analisada, *materiais didático-pedagógicos* (10%) possui seis segmentos codificados e, hierarquicamente, ocupa a terceira colocação quando se observa a categoria *infraestrutura escolar* (referência).

De modo que a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os cinco professores desenvolveu três subcategorias:

1. Problemas de provisão da Semed;
2. Boa diversidade/Suficiência;
3. Insuficiência/Precarização.

USC UNIVERSIDADE

A tabela 21 analisa a categoria da infraestrutura escolar dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física. Notadamente, serão verificadas a estatística referentes às subcategorias e as suas respectivas unidades de análise.

Tabela 21 – Estatística de subcódigos (a infraestrutura escolar de materiais didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Insuficiência/Precarização	4	66,67
Boa diversidade/Suficiência	1	16,67
Problemas de provisão da SEMED	1	16,67
TOTAL	6	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados da tabela 21 evidencia que do total de seis segmentos codificados, a subcategoria *insuficiência/precarização* se sobressai com quatro segmentos codificados.

A primeira subcategoria a ser apreciada, *insuficiência/precarização* possui quatro segmentos codificados (66,7%), respectivamente, os fragmentos dos professores P-E1, P-E2, P-E4 e P-E5. Os professores foram questionados a respeito da infraestrutura das escolas ao que tange os materiais didático-pedagógicos oferecidos à Educação Física.

> Em relação ao nosso material de educação física, está bem precário, na verdade a gente já utiliza esse material há dois anos sem nenhuma contribuição a mais. Nós temos uma mesa de tênis de mesa totalmente, que não dá mais para ser utilizada, ela está toda quebrada. Nós não temos uma bomba para encher bola, nós temos duas bolas de futebol society, duas de salão, duas de handebol, uma de vôlei e quatro de basquete. Temos uma rede de vôlei que na verdade não tem utilidade, que a gente não utiliza. Então, a gente é bem limitado em relação a materiais a serem utilizados. (Professor P-E1)

> Normalmente, tem falta de material. Apesar que a escola sempre procura, no início do ano, ver material para gente, maioria das vezes essa questão da falta de investimento do município nas escolas... o município tem a verba para investir. E, infelizmente, nós professores aqui na escola, acabamos trazendo materiais nossos para tentar dar uma melhora nessas aulas. (Professor P-E2)

> Diversidade é a área que mais carece. O que a gente tem para atender de tais modalidades é até um quantitativo satisfatório, por exemplo, bola de futsal e voleibol, no momento, a gente tem o suficiente lá, handebol também, mas, como eu falei, materiais que deem a chance de tornar o trabalho mais plural, no sentido de conteúdo, a gente tem essa deficiência. (Professor P-E4)

> O material nosso aqui, pela proximidade da Secretaria de Esporte, penso que seja melhor do que das outras unidades escolares, porque o material que está faltando, a gente bate na portinha ali do ginásio e pede. Mas, se não fosse por isso, quando a Secretaria de Esporte está fechada por causa dessa situação política da cidade, que troca de lá, troca para cá, ainda não sabe quem vai ser o Secretário disso ou daquilo, é uma dificuldade como as outras escolas também. O material é escasso. Mas não vejo também assim... falo em geral, não vejo relação... a maioria dos gestores... interesse em compras e adquirir material esportivo para as aulas práticas de educação física. (Professor P-E5)

A situação dos materiais didático-pedagógicos descritas pelo P-E1 sinalizam uma realidade precária e *limitada*. O professor narra que os materiais existentes além de estarem degradados

também são *insuficientes*. Aponta que problemas na mesa de tênis de mesa inviabilizam o seu uso e a insuficiência de bolas de diferentes esportes.

Acerca dos materiais didático-pedagógicos que a disciplina de Educação Física necessita para a prática pedagógica, o P-E2 descreve que embora a escola no início de todo ano letivo tente suprir as carências, no contexto geral e habitualmente faltam materiais. Refere o professor que esta ausência de materiais para as aulas de Educação física é fruto da ineficiência de políticas educacionais municipais na área de financiamento da educação pública - *investimentos*. Salienta que o município possui as verbas para realizar os investimentos necessários, contudo parece que não há uma política educacional séria de provisão de materiais didático-pedagógicos. Em face da precarização e ausência de materiais, o P-E2 revela *comprar e utilizar o seu próprio material* de modo a melhorar a qualidade das suas aulas.

Ao ser inquirido sobre a infraestrutura desportiva escolar de materiais didático-pedagógicos existentes, o P-E4 narra problemas de *carências* ao que se refere a *diversidade*. Pontua que a quantidade de bolas de futsal, vôlei e handebol que a escola possui é suficiente para atender a disciplina de Educação Física. Não obstante, revela que o material existente na escola é *deficiente*, pois não possibilita o avanço da prática pedagógica de modo a tornar o conteúdo de ensino mais "plural" e democrático.

A percepção do P-E5 acerca da infraestrutura desportiva escolar de materiais didático-pedagógicos da unidade de ensino, é que a escola possui uma "melhor" condição de materiais comparavelmente as demais escolas. Atribui tal status, à posição geográfica da escola em termos de proximidade com a Secretaria de Esportes - é que a mesma costuma "atender" as *carência*s relatadas pela escola. Não obstante, deixando a análise desta ajuda de fora, a situação de materiais da E5 é de *dificuldades e escassez*. Segundo o P-E5, não há "interesse" dos gestores públicos na compra e na melhoria da provisão e este fato tem sido agravado pelas instabilidades políticas no poder executivo municipal.

Por último, convém assinalar que os resultados anteriormente descritos acerca da percepção docente referente a infraestrutura escolar dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física de quatro unidades escolares é sobretudo de i*nsuficiências*. De igual modo, os dados apontam precarização, uma vez que foram comprovadas situações de degradação, limitações e carências (E1), a constatação de ausência de investimentos na compra de materiais didático-pedagógicos (E2), deficiências na diversidade de materiais (E4), escassez e o baixo interesse de gestores públicos na melhora da provisão de materiais e no saneamento dos problemas (E5).

Infere-se que, a infraestrutura escolar de materiais didático-pedagógicos nas quatro unidades de ensino analisadas é predominantemente de *insuficiência* e *precarização*. A narrativa apresentada demostra desdobramentos negativos, como o fato de os professores utilizarem de materiais didático-pedagógicos próprios com objetivo de contornar as dificuldades e melhorarem suas aulas (P-E2). Assim como, a comprovação do mau uso da máquina pública como mais-valia para facilitar a aquisição de materiais didático-pedagógicos pelo simples fato da proximidade da unidade de ensino com a Secretaria de Esportes (P-E5).

A segunda e a terceira subcategorias analisadas, respectivamente *problemas de provisão da Semed* (P-E1) e *boa diversidade/suficiência* (P-E3), representam 16,7% dos segmentos codificados cada uma. Nesta perspectiva, os professores foram indagados a respeito da percepção sobre a infraestrutura de suas escolas acerca dos materiais didático-pedagógicos.

> Então esse ano, deram kit, teve uma mudança na parte da secretaria de educação, então eu acredito que como forma de bom agrado, eles deram um kit, mas muito material de má qualidade, que não dura um ano inteiro. (Professor P-E1)

> Em relação à materiais específicos de aula é uma das escolas municipais que eu trabalhei ao longo da minha vida que tem a melhor estrutura, tem muita coisa que dá para diversificar bastante a nossa aula. Materiais a gente tem uma estrutura considerada boa lá, claro que cada ano nós temos que melhorar, mas temos uma variação bacana, para esportes de raquete tem o badminton, o golfe está disponível lá com a estrutura montada em uma sala e além das bolas para as mais variadas modalidades, coletes, eles têm essa estrutura. (Professor P-E3)

O P-E1 revela que todo o início de ano letivo a escola elabora e envia uma solicitação à SEMED com a relação de materiais didático-pedagógicos necessários, mas, a escola quase não é atendida. Contudo, enfatiza que a escola foi contemplada no início do ano letivo de 2019 com um' kit" de materiais didático-pedagógicos de má qualidade, o que segundo o P-E1 tem impacto diretamente na durabilidade dele.

O P-E3 avalia como boa, a infraestrutura escolar de materiais didático-pedagógicos disponibilizadas para a prática pedagógica da Educação Física, salientando que dentre todas as escolas públicas municipais que já atuou, considera a E3 como uma das que possui melhor estrutura no quesito materiais. Sobretudo, refere que a variável "diversidade de materiais" é um dos pontos fortes da escola, desde esportes de raquete, bolas para as distintas modalidades esportivas, coletes e uma sala estruturada e organizada para a prática do golfe.

Os resultados acima mencionados apresentam contextos de ensino distintos ao que tange os materiais didático-pedagógicos necessários à Educação Física. Infere o professor P-E1 que a sua unidade de ensino costuma não ser atendida ao que tange a provisão por parte da SEMED. Por outro lado, conclui-se que a E3 comparavelmente as outras escolas municipais da rede pública de ensino investigadas, é uma das unidades com melhor estrutura de materiais didático-pedagógicos, sobretudo no quesito *suficiência e diversidade.*

4.4.2.6 As instalações educacionais de apoio

A sexta categoria apreciada pela análise de conteúdo - *instalações educacionais de apoio* (10%) possui seis segmentos codificados e, hierarquicamente preenche a terceira colocação no conjunto da infraestrutura escolar. As três subcategorias citadas abaixo foram criadas a partir do questionamento feito aos professores a respeito das instalações educacionais de apoio das escolas, e consequentemente do uso e acesso à Educação Física:

1. Biblioteca/Sala de atendimento educacional especializado (AEE)/Refeitório;
2. Laboratório de Ciências – presença/boa estrutura física;
3. Laboratórios – ausência.

A tabela 22 explicita os dados referentes à estatística das subcategorias e dos segmentos codificados referentes as *instalações educacionais de apoio* existentes nas escolas investigadas.

Tabela 22 – Estatística de subcódigos (a infraestrutura escolar de instalações educacionais de apoio - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Biblioteca/Sala de AAE/Refeitório	2	33,33
Laboratório de Ciências - Presença/Boa estrutura física	2	33,33
Laboratórios – Ausência	2	33,33
TOTAL	6	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados da tabela 22 demonstram que houve semelhança entre as três subcategorias analisadas, cada uma obteve dois segmentos codificados (33,3%).

A primeira subcategoria a ser apreciada *biblioteca, sala de atendimento educacional especializado (AEE) e refeitório* (33,3%) apresenta dois segmentos codificados (P-E2 e P-E5).

> A biblioteca, o refeitório, tem a sala de recursos também para os alunos especiais, [...] (Professor P-E2).

> Tem. A biblioteca é essa em que nós estamos. Essa aqui é espaçosa. (Professor P-E5)

O P-E2 descreve que há na escola instalações educacionais de apoio - *biblioteca, refeitório e sala de recursos* para alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Denota-se que tais dependências escolares possuem características de uso comum e uma boa infraestrutura.

O P-E5 refere que a unidade de ensino conta com uma instalação educacional de apoio de extrema importância - a biblioteca, mencionando que ela possui um espaço físico amplo.

Infere-se a partir dos resultados encontrados acima a presença na E2 e na E5 de algumas instalações educacionais de apoio - biblioteca, sala de AEE e refeitório. As unidades de análise dos professores P-E2 e P-E5 demonstraram-se superficiais acerca de tais instalações, não permitindo-nos tecer maiores aprofundamentos. Não obstante, o P-E5 adjetiva como "espaçosa", o espaço físico da biblioteca da E5.

A presença e a boa estrutura dos laboratórios de Ciências (33,3%) representam a segunda subcategoria a ser apreciada pela análise de conteúdo. Neste sentido, os segmentos codificados do P-E2 e do P-E3 contribuem na análise qualitativa dos dados.

> Tem o laboratório de ciências. (Professor P-E2)

> Temos um laboratório de ciências que funciona bem, [...]. Tem o laboratório, pode ser utilizado, tem a estrutura bacana, já fiz trabalho em parceria com o professor de ciências e está aberto, nós podemos utilizar. (Professor -P-E3)

Infere-se da unidade de análise do P-E2, que o mesmo apenas restringe-se a confirmar a *presença* na unidade escolar de um *laboratório de ciências* como uma instalação educacional de apoio. Assim, devido a superficialidade da sua resposta fica difícil estabelecer análises acerca da prática pedagógica da Educação Física referente ao acesso e o uso de tal instalação.

O P-E3 descreve a infraestrutura escolar referente as *instalações educacionais de apoio* que auxiliam a prática pedagógica, afirmando existir na unidade de ensino um *laboratório de ciências* operante e profícuo. Revela já ter utilizado tal espaço, em um trabalho interdisciplinar desenvolvido com o professor de Ciências. Conclui-se a partir dos resultados acima mencionados, que o *laboratório de Ciências* da E3 possui *uma boa estrutura física*. Trata-se de uma *instalação educacional* democrática disponibilizada a todas as disciplinas acadêmicas.

A subcategoria *laboratório – ausências* (33,3%) expressa a percepção do P-E2 e do P-E5 a respeito dos *laboratórios de Ciências e informática* e de suas respectivas unidades escolares.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A gente carece de espaços mais específicos para algumas práticas, espaços mais bem estruturados, laboratórios de ciências, de informática. [...] Não, ciências não, informática também não. (Professor P-E4)

> Não, laboratório [...] agora, os outros laboratórios deixam a desejar. (Professor P-E5)

O segmento codificado do P-E4 confirma que no tocante à infraestrutura escolar de *laboratórios de ciências* e *laboratório de informática* a unidade de ensino apresente carências acerca destes imprescindíveis recursos.

O P-E5 revela *ausência* no quesito de *l*aboratórios, seja de informática ou de ciências. Aponta que a unidade de ensino não dispõe de tais instalações educacionais de apoio, deixa a desejar neste sentido.

Deduz-se dos resultados apresentados acima que, a E4 e a E5 apresentam falhas quando se analisa a presença de importantes instalações educacionais de apoio – *os laboratórios de Ciências e o laboratório de informática*. Uma vez que o relato da *ausência* de tais instalações inviabiliza e compromete a diversificação da prática pedagógica de todas as disciplinas acadêmicas, não restringindo-se somente ao prejuízo à Educação Física. Tais instalações cumprem importante função no sentido de subsidiar a docência.

4.4.2.7 A mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias

A categoria *mobilização para reivindicar melhorias na infraestrutura desportiva escolar* (10%) é a sétima a ser avaliada, e detém o posto de terceira colocada com seis segmentos codificados quando se observa a infraestrutura escolar como categoria de referência.

As duas subcategorias descritas abaixo foram eleitas como unidades de análise, quando os cinco professores foram inquiridos sobre como a comunidade escolar mobiliza a opinião pública sobre o direito à infraestrutura escolar e desportiva de qualidade para as aulas de educação física.

1. Inexistência de uma ampla mobilização/Naturalização do problema;
2. Reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos.

Os dados explicitados na tabela 23 evidencia a estatística de subcódigos e segmentos codificados ao que tange a *mobilização* realizada pelas comunidades escolares para reivindicarem melhorias na *infraestrutura escolar e desportiva.*

Tabela 23 – Estatística de subcódigos (mobilização para reivindicar infraestrutura escolar e desportiva – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Inexistência de uma ampla mobilização/Naturalização do problema	4	66,67
Reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos	2	33,33
TOTAL	6	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se na tabela 23, que a subcategoria inexistência de uma ampla mobilização e naturalização do problema (66,7%) destaca-se com quatro segmentos codificados.

Começa-se a análise qualitativa dos dados a partir da subcategoria *inexistência de um ampla mobilização e naturalização do problema* (66,8%), representada abaixo por quatro segmentos codificados, respectivamente, os relatos dos professores P-E2, P-E3, P-E4 e P-E5.

> A mobilização em si, na comunidade, eu acho inexistente. Até quando você está dando aula e acontece alguma coisa nas aulas de educação física, os alunos... tudo que tem que resolver é a gente, os professores. (Professor P-E2)

> Essa mobilização acontece pequena, nossa, é o aluno no momento de aula, uma hora da tarde quando está muito sol, ah, mas professor por que que não cobre a quadra? São questionamentos e reclamações soltas, não há uma mobilização neste sentido não, e eu, incluo nós profissionais, direção, toda a comunidade escolar que de repente estamos errando porque não há, eu não vejo movimentação. (Professor P-E3)

> Não percebo em parte da escola uma mobilização a ponto de conscientizar ou atrair a população acerca da importância de tal situação. Não vejo essa mobilização, não vejo conselho escolar, por exemplo, articulando a respeito disso, então se há algum tipo de prática nesse sentido, eu confesso desconhecer. (Professor P-E4)

> Não vejo muito... nada atuante, nada relevante, assim, para citar. Essas coisas vão acontecendo. Eu não vejo participação em relação a isso. (Professor P-E5)

Para o P-E2 a *mobilização* da comunidade escolar é inexistente em prol da luta por direitos à uma infraestrutura escolar e desportiva de qualidade para as aulas de Educação Física. Refere que até mesmo sobre os fatos que ocorrem durante as aulas de Educação Física e situações envolvendo os alunos, em muitas ocasiões quem resolve são os próprios professores.

Por outro lado, o P-E3 aponta que é tímida a *mobilização* da comunidade escolar por direitos inerentes as políticas educacionais de infraestrutura escolar e desportiva. O fragmento da narrativa do P-E3 demonstra uma autocrítica e que de fato não há uma *mobilização* organizada da comunidade escolar, mas, sim, "reclamações soltas" e pontuais que ocorrem durante a prática pedagógica, como o descontentamento dos alunos com a exposição as intempéries climáticas com o forte calor.

Os excertos dos P-E4 e do P-E5 apontam para a *inexistência de mobilização*, seja do Conselho Escolar ou da comunidade escolar, no tocante ao direito à infraestrutura desportiva escolar de qualidade para as aulas de Educação Física. A percepção é que tem imperado nas unidades escolares o sentimento de comodismo e alienação acerca do problema da ausência de políticas educacionais no tocante a concepção arquitetônica das escolas - notadamente, da infraestrutura desportiva. O P-E4 refere desconhecer qualquer tipo de articulação ou atuação do Conselho Escolar que aponte para o sentido de conscientização da comunidade escolar para desvelar as questões que envolvem a precarização da educação pública.

Os resultados anteriores sinalizam a respeito da *naturalização do problema*, *inexistência* e *desconhecimento de mobilizações* para reivindicar políticas educacionais de melhorias na infraestrutura escolar e desportiva das quatro unidades escolares analisadas. De fato, constata-se a *inexistência* de participação de Conselhos Escolares ou da própria comunidade escolar no sentido de mobilizações organizadas, e o que tem prevalecido são reclamações e questionamentos, sobretudo, de alunos durante as dificuldades enfrentadas nas aulas de Educação Física.

A segunda subcategoria *reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos* (33,3%) apresenta dois segmentos codificados, respectivamente os professores P-E1 e o P-E2. Os fragmentos abaixo indicam a tentativa de *mobilização* de duas comunidade escolares para reivindicar melhorias na infraestrutura escolar e desportiva, a E1 e a E2.

> A escola ela faz reuniões e utiliza essa ferramenta para poder direcionar. Já tivemos a oportunidade de poder participar, foi um dia na escola, onde conseguiu-se mostrar

> a importância das aulas de educação física e de todas as dificuldades que nós temos na execução das aulas. Então acredito eu, através de reuniões, a gente consegue, passar em torno de todos os responsáveis e com isso pode passar adiante o que realmente é uma realidade que nós vivemos hoje. (Professor P-E1)

> Eu falo para eles que se quiserem reverter essa situação, é muito mais fácil vocês, os pais de vocês, os amigos de vocês, a comunidade ir à prefeitura reivindicar melhorias que o professor e a escola ir. Vocês, como população, têm muito mais força do que uma instituição. (Professor P-E2)

Os resultados anteriores referentes à unidade de análise do P-E1, indicam que a realização de *reuniões* com os responsáveis dos alunos seja a melhor forma de *mobilizar* a comunidade escolar acerca do direito à *infraestrutura escolar e desportiva* de qualidade para as aulas de Educação Física. Infere-se que, através das reuniões se consegue transmitir a realidade do que se passa no contexto educacional, referente a importância e as dificuldades da disciplina de Educação Física.

Infere o P-E2 que, a melhor maneira de *mobilizar* acerca do direito à infraestrutura escolar e desportiva para às aulas de Educação Física seja através da comunidade e dos pais dos alunos. Ao confrontar as forças produtivas da estrutura social - a "população" de um lado e a comunidade escolar (instituição) do outro, o P-E2 menciona que a população tem "mais força do que uma instituição" de ensino para cobrar do Poder Público (a prefeitura) - a reversão da ausência de políticas educacionais de infraestrutura escolar e desportiva. Contudo, tal dissociação é equivocada, uma vez que a relação entre produção e *mobilização* estabelecidas entre os "pais" dos alunos e a "população" constituem as partes integrantes e constitutivas da comunidade escolar, são molas propulsoras da engenharia social.

4.4.2.8 O descaso público com a IDE na Educação Física

A categoria *descaso público* (3,3%) foi a oitava (última) a ser analisada, quando se observa a perspectiva de análise da infraestrutura escolar e desportiva (nuclear). Hierarquicamente, detém o posto de quarta colocada com dois segmentos codificados (P-E1 e P-E4).

Pelo fato de as unidades de análise neste subcapítulo não terem desenvolvido subcategorias, não se faz necessário a estatística de subcategorias (subcódigos).

De outro modo, a figura 13 salienta o modelo com uma única categoria (segmentos codificados) – *o descaso público* referente a infraestrutura escolar e desportiva nas aulas de Educação Física.

Figura 13 – Modelo com uma única categoria (descaso público nas aulas de Educação Física -a percepção docente)



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Descaso público (2)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria descaso público surge a partir da indagação feita aos professores a respeito de como a unidade escolar busca fazer manutenção e corrigir possíveis inadequações das

instalações de Educação Física e comodidades associadas à infraestrutura escolar desportiva (vestiários e chuveiros). As duas unidades de análise abaixo exemplificam o *descaso público*.

> A escola tentou desde o final do ano passado ao início desse ano buscar um apoio junto à secretaria de educação solicitando um ônibus que pudesse fazer o deslocamento desses quinhentos metros para ir e quinhentos metros para voltar. No final do ano passado funcionou e esperaríamos que iniciaria esse ano, principalmente porque há uma construção de uma quadra, que continuasse esse deslocamento. Esse deslocamento não teve continuidade, a secretaria de educação não informou nada a escola em relação a isso, falou só que ainda continuava de pé e no decorrer do ano a gente conseguiu perceber que não, que não tinha esse apoio. Também com a mudança de prefeito, tempo inteiro, idas e vindas, então você quebra toda uma estrutura, um planejamento que você tem também. (Professor P-E1)

> A escola costuma acionar a Prefeitura, a Secretaria, para que o quanto antes seja feito o reparo ou a manutenção. Deve ter uns dois meses que a gente recebeu lá na escola o atual secretário de educação e a gente apresentou a ele algumas necessidades da escola, dentre elas manutenção da quadra, e a gente não teve retorno acerca desse problema. Então o que a direção argumenta para a gente é que ela passa para a SEME os problemas, as necessidades, no entanto, a resposta para esses problemas não é tão rápida quanto nós gostaríamos. A escola informa, mas a solução via Prefeitura não acontece. (Professor P-E4)

O P-E1 informa que uma das medidas adotadas pelo fato da prática pedagógica da Educação Física ocorrer fora do prédio escolar - em uma praça pública que fica a 1000 metros distância, foi solicitar o "apoio de um ônibus" à Secretaria de Educação para que o deslocamento dos alunos fosse realizado em segurança. Revela que por conta da escola está recebendo a construção de uma quadra polidesportiva e até que a obra estivesse concluída, acreditou que o transporte escolar permaneceria funcionando. No entanto, sinaliza que o ônibus parece ter funcionado apenas como uma política educacional paliativa, visto que funcionou somente até o final do ano de 2018, não houve continuidade no ano de 2019. Possivelmente, a não continuidade seja devido à instabilidade política municipal, uma vez que sucessivas decisões judiciais têm alterado o representante do Poder Executivo Municipal (o prefeito). Por conseguinte, toda a estrutura hierárquica da administração pública municipal também é alterada, sobretudo, a da SEMED. Embora a medida do transporte escolar para o deslocamento dos alunos até a praça pública (local onde ocorrem as aulas de Educação Física da E1) fosse "temporária e paliativa", o que se observa de fato, é que o acordo entre o Poder Público Municipal e a comunidade escolar não foi respeitado. O combinado estabelecido foi que até a conclusão e entrega da quadra polidesportiva da escola, o ônibus como política educacional estaria garantido para os alunos e professores de Educação Física. Todavia, o que se verificou foi a descontinuidade, não houve a manutenção desta política educacional. Com efeito, este pode ser considerado um retrato educacional que denota *descaso público*, pelo abandono e insegurança que professores e alunos foram expostos, deixados à mercê de caminhadas correspondentes a 1 km de distância até o local das aulas. Este cenário desolador da educação pública configura a *ausência de políticas educacionais*.

O P-E4 menciona que quando surgem necessidades de manutenção na infraestrutura desportiva escolar (espaços físicos e quadras polidesportivas) utilizada pela disciplina de Educação Física a escola comunica ao Poder Público Municipal (a prefeitura e SEMED). No entanto, os apontamentos realizados pelo P-E4 dão a entender que a burocracia é evidente, posto que a procrastinação para o atendimentos dos pedidos da escola têm imperado acerca da

resolução e saneamento dos problemas. Como exemplo, o professor traz um fato - a escola recebeu a visita do Secretário Municipal de Educação, tendo sido apresentado ao mesmo às demandas da comunidade escolar, dentre elas àquelas relativas a Educação Física, como a manutenção da infraestrutura escolar do espaço físico da quadra polidesportiva, no entanto foi revelado que as demandas da escola foram ignoradas, não foram atendidas.

Resumindo, os resultados anteriormente narrados pelo P-E1 e o P-E4 denotam que a prevalência do *descaso público* pelos órgãos públicos municipais responsáveis pela educação pública, notadamente, a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação. Esta situação de descaso público deve-se às instabilidades políticas evidenciadas no Poder Executivo Municipal com as sucessivas substituições ocorridas ao longo de todo o ano de 2019 , no Executivo Municipal, no cargo de prefeito da cidade. Os dados apontam possíveis reflexos desta instabilidade política, como a procrastinação no atendimento dos pedidos realizados pela E1 e a desconsideração referente as demandas da E4, na parte de manutenção da quadra polidesportiva da unidade de ensino. De fato, o que tem sido cada vez mais consolidado na educação pública municipal são ações políticas com medidas paliativas que visam resoluções rápidas. Assim, perpetua-se a ausência de políticas educacionais que deveriam ser destinadas à infraestrutura desportiva escolar, com desdobramentos nefastos ao que se preconiza para uma EFQ. Infere-se que, as *instabilidades e alterações políticas* no município contribuíram para a ineficiência do sistema de ensino dificultando a gestão da educação pública municipal. Uma vez que há evidências de perpetuação e predominância de políticas educacionais de governos e, não de Estado - que buscam resultados imediatos com a implementação de medidas paliativas e ações políticas que não atendem verdadeiramente os anseios e as necessidades das comunidades escolares.

No subcapítulo posterior, analisa-se a categoria nuclear *status da Educação Física*, as suas categorias secundárias e as subcategorias hierárquicas.

4.4.3 A categoria status da Educação Física - a percepção docente

Logo abaixo, a tabela 24 demonstra que a categoria *status real* (17; 34%) possui o maior número de segmentos codificados. Também estão referenciadas as sete categorias e os 50 segmentos codificados distribuídos por cada uma das categorias.

Tabela 24 – Quantitativo de categorias (status da Educação Física - a percepção docente)

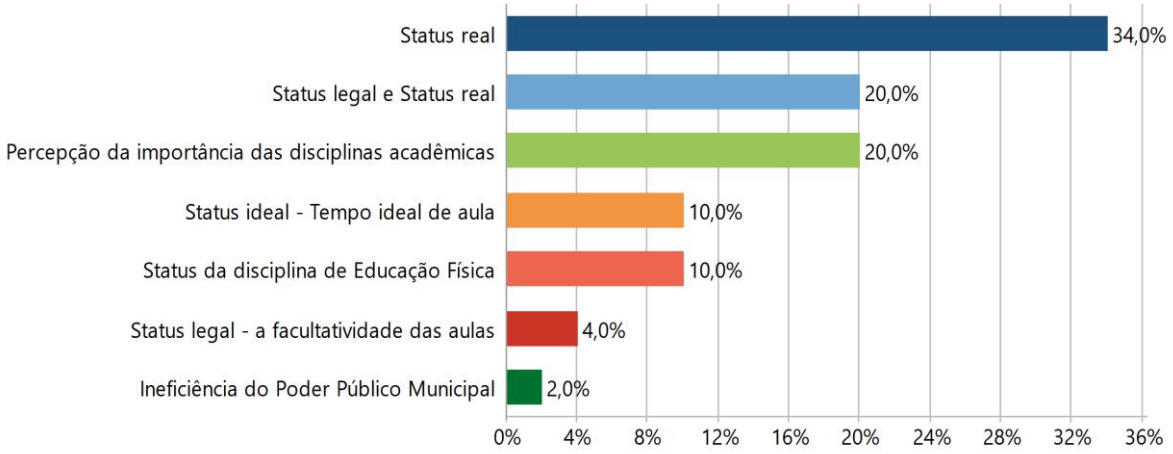
	Segmentos	Porcentagem
Status real	17	34,00
Status legal e Status real	10	20,00
Percepção da importância das disciplinas acadêmicas	10	20,00
Status ideal - tempo ideal de aula	5	10,00
Status da disciplina de Educação Física	5	10,00
Status legal - a facultatividade das aulas	2	4,00
Ineficiência do Poder Público Municipal	1	2,00
TOTAL	50	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cada uma das categorias referentes ao *status da Educação Física* explicitadas na tabela 24 serão destrinchadas em subcapítulos. De todo o modo, no contexto global de todas as categorias, sublinha-se no gráfico 15, a categoria *status real* (34%).

Gráfico 15 - Estatística de categorias (status na Educação Física - a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.3.1 O status da disciplina de Educação Física

A primeira categoria de análise - *status da disciplina de Educação Física* - fez emergir outras três (3) subcategorias (subcódigos) como unidades de análise, são elas:

1. Polêmicas no Conselho de Classe (COC) e depreciação da Educação Física;
2. Fragilidade conceitual da disciplina;
3. Respeito à Educação Física e isonomia pedagógica.

A tabela 25 apresenta a estatística das subcategorias (unidades de análise) com a frequência dos segmentos codificados referente aos apontamentos de dois professores, o P-E3 e o P-E4.

Tabela 25 - Estatística de subcategorias (status da disciplina de Educação Física - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Polêmicas no COC e depreciação	2	40,00
Respeito/Isonomia pedagógica	2	40,00
Fragilidade conceitual	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a tabela 25, constata-se que cinco (5) foram o total de segmentos codificados. Os professores foram inquiridos a avaliar *o status da disciplina de Educação Física*, notadamente acerca da dinâmica durante o trânsito escolar, seja no exercício da docência, nos intervalos ou nos momentos em que a disciplina estivesse representada (reuniões pedagógicas e conselhos escolares).

Como se pode verificar, os segmentos codificados do P-E3 e do P-E4 referentes à subcategoria *polêmicas no COC – Conselho de Classe e a depreciação da Educação Física* (40%), denotam que os professores apresentam questionamentos e constrangimentos sofridos em decorrência da posição do status da disciplina de Educação Física.

> Como que o aluno pode ficar retido ou algo do gênero em educação física? Eu vejo que a educação física ainda tem essa discriminação na parte geral, só que como estou te falando, eu tenho várias realidades, tem escola que eu trabalho que é bem respeitado o nosso trabalho e em outras não, mas a visão geral que eu tenho é que a educação física não tem aquela voz ativa em certas situações. (Professor P-E3)

> O encerramento de ano letivo, e é muito comum, nesse período, quando a gente cita que tal aluno pode ou vai ficar reprovado na disciplina, a gente ouvir o seguinte comentário: "Mas, poxa, vai ficar em educação física?", como se não houvesse um processo avaliativo ao longo de todo o ano que venha justificar a não promoção desse aluno. E fica nesse comentário todo um julgamento ou uma depreciação, sim, acerca da disciplina, como se fosse obrigada a aprovação desse aluno sem qualquer julgamento ou avaliação do próprio processo avaliativo, sem querer ser redundante na minha maneira de me expressar, mas sem conhecer, melhor dizendo - acho que essa é a colocação -, sem conhecer como o processo avaliativo ocorre durante todo o ano letivo. (Professor P-E4)

No tocante ao status conferido à Educação Física durante o trânsito escolar, o P3-E3 salienta que disciplina sofre discriminação no contexto global escolar devido à ausência de posicionamento e voz ativa da disciplina. Esta postura acarreta um *isolacionismo automático* - devido ao fato de a atuação profissional não desenvolver um sentimento de pertencimento ao contexto escolar e pela precarização do espaço físico disponibilizado ao professor para as aulas. Aponta que o questionamento de instâncias superiores e dos próprios pares quando nos conselhos de classes é cogitada a retenção dos alunos na disciplina de Educação Física.

No decurso e à semelhança do fato relatado anteriormente, o P4-E4 demonstra a sua insatisfação devido a difícil experiência vivenciada com as *polêmicas no COC* em torno da Educação Física decorrentes de situações que envolvem o encerramento do ano letivo. Enfatiza a depreciação sofrida pela disciplina pelos seus pares ao pronunciar os resultados avaliativos dos alunos que possivelmente ficariam retidos. E, menciona que após o seu anúncio o que imperava era um tom de julgamento do processo de avaliação da aprendizagem que fora realizada. O professor destaca que a sensação perante as afirmações de seus pares era da obrigação de ter que aprovar aquele aluno de qualquer maneira, sem que ao menos se detivessem ao processo avaliativo realizado.

Sinteticamente, os resultados acima descritos pelos professores denotam que o status da Educação Física, enquanto disciplina acadêmica, carece de maior afirmação e respeito. Uma vez que situações de percepção de baixo status, depreciação e discriminação (P-E3) foram comprovadas através dos ataques sofridos durante contextos de reuniões envolvendo *polêmicas no COC*.

Por outro lado, o P-E4 acerca da mesma temática refere que a Educação Física possui *fragilidade conceitual* (25%), considerando ser este o motivo para a dificuldade de afirmação do status da disciplina.

> É uma situação que mesmo com toda a evolução da disciplina ao longo da sua história em aspectos conceituais, abordagens, tendências, mas eu ainda vejo uma fragilidade nesse sentido, ainda percebo que, em vários momentos da prática do cotidiano escolar, a disciplina ainda não tem uma identidade como eu, professor, gostaria de detectar, de ter essa ótica. As causas são variadas, a começar pelo conceito que cada integrante da comunidade escolar tem da disciplina de educação física, então acho que ainda falta um conceito mais uniforme dessa comunidade para que o status da disciplina, hoje, seja um pouco mais firmado. (Professor P-E4)

Em resumo, de salientar que relativamente o P-E4 acerca do status da disciplina de Educação Física traça a trajetória história desta área de conhecimento alicerçada em abordagens pedagógicas que denotam *fragilidade conceitual* no âmbito escolar. Com efeito, tais resultados indicam que as razões para tal situação remetem a ausência de identidade e a presença de um conceito multifacetado do status da Educação Física perante a comunidade escolar.

Na sequência, os dois segmentos codificados do P-E3 acerca da subcategoria *respeito e isonomia pedagógica* (40%) demonstram o status concebido à Educação Física. Revela o P-E3 que o respeito à Educação Física se deve a sua experiência profissional, de sua longa trajetória na E3 e devido ao fato de lecionar em diversas instituições de ensino, públicas e privadas, com regimes trabalhistas e vínculos empregatícios diferentes.

> Eu trabalho em quatro instituições bem diversificadas umas das outras, vínculos diferentes, sou efetivo em uma, contratado na outra, estou na escola particular há muitos anos em uma e novo na outra, então são realidades que eu pego bem diferentes. Em algumas delas eu acho que respeitam o posicionamento da educação física, a disciplina como um todo no seu funcionamento e até em reuniões específicas. (Professor P-E3).

> Eu estou há bastante tempo na E3, acho que já conseguimos estabelecer uma forma de trabalho que pela gestão atual, supervisão, equipe técnica pedagógica, acho que é bem respeitada a Educação Física. Tem um espaço considerável, em relação à estrutura. Na instituição E3, especificamente nós temos uma voz ativa considerável, até porque tem mais dois professores da unidade, de forma geral vejo que todo mundo compactua, tem um diálogo bacana nesse sentido. (Professor -E3)

Referente ao primeiro segmento codificado, salienta o P3-E3 que devido a sua atuação profissional multifacetada vivencia a Educação Física escolar de formas diferentes. Notadamente, nos seguintes aspectos: escolas (atua em quatro), regimes trabalhistas (concursado e contratado) e setores público e privado.

A tese de que há o respeito à disciplina devido a sua longa trajetória temporal como docente na escola foi sustentada pelo P-E3 no segundo segmento codificado, bem como ao fato de haver uma boa relação dialógica-comunicativa em todos os quadros funcionais da escola. Reforça que a abordagem didático-metodológica (ensino e aprendizagem), a continuidade do trabalho desenvolvido pela equipe diretiva, técnica e pedagógica e a infraestrutura escolar de espaço físico existente, possibilitam a ancoragem do status da Educação Física. Assim, consegue exercer o seu papel com autonomia e voz ativa perante a comunidade escolar.

Os resultados anteriormente mencionados a partir dos dados empíricos do professor P-E3, inferem que a Educação Física desfruta de um status global na E3. Percebe-se que há o *respeito* à disciplina e *isonomia pedagógica* docente dentro da estrutura administrativa escolar. Sobretudo, no tratamento concedido em reuniões escolares e durante a sua abordagem didático-metodológica durantes as aulas, onde tem o seu posicionamento considerado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.4.3.2 O status legal – desdobramentos da facultatividade das aulas

A segunda categoria de análise – *o status legal: a facultatividade das aulas de Educação Física* – estabeleceu o confronto entre o status legal *versus* o status real da disciplina. Neste sentido, as percepção dos professores trouxeram à tona dois (2) subcódigos como unidades de análise:

1. Exclusão discente;

2. Maior responsabilidade discente.

A tabela 26 apresenta a estatística das subcategorias (unidades de análise) com a frequência dos segmentos codificados e as suas respectivas percentagens. Neste processo, destacam-se a percepção dos P-E2 e o P-E4.

Tabela 26 – Estatística de subcategorias (status legal: a facultatividade das aulas – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Exclusão discente	1	50,00
Maior responsabilidade discente	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise da tabela 26, evidencia que as duas subcategorias - *exclusão discente* e *maior responsabilidade discente*, respectivamente, possuem um segmento codificado (50 %). Tais segmentos, caracterizam a percepção dos professores acerca dos desdobramentos causados pela legislação (*status legal*) à Educação Física e ao próprio aluno.

Ao se estabelecer o confronto entre o *status legal* e o *status real* da disciplina de Educação Física, percebe-se que o segmento codificado do P-E2 atribui ao status legal à exclusão discente (50%) nas aulas devido ao caráter de *facultatividade* à participação nos casos específicos.

> Essa questão da participação ou da não participação de alguns alunos. Alunos que tem problemas físicos. Aluno que estão acima dos trinta anos. Os alunos que trabalham. E gente, às vezes, não tem essas informações para saber se os alunos podem ou não fazer educação física. Apesar que essa lei é muito ultrapassada, porque a educação física é para todos, independentemente de gênero, idade e de outras coisas... acho que é uma disciplina que você trabalha de formas que contemplem a todos. E essa questão acaba, de certa maneira, excluindo os alunos que, em tese, segundo a lei não podia fazer aulas de educação física. Tem outra questão que é a questão do atestado médico. (Professor P-E2)

Conclui-se que o P2-E2 ao estabelecer um paralelo entre o status da Educação Física - *legal* versus *real*, questiona a ausência de informações e a concretude a respeito das facultatividades impostas pela lei ao aluno para a garantia da isenção das aulas práticas. Diz que este aparato legal, mas reforça a exclusão e a retirada de direitos e garantias. Pois, configura e propaga a tese, de que os alunos que atendam a parâmetros legais não precisam fazer aulas práticas, estão isentos. Este mecanismo legal que facilmente pode ser manipulado, além de ir na contramão da política educacional inclusiva e participativa, para o P-E2 falha no tocante ao princípio da alteridade.

Por sua vez, o segmento codificado do P-E4 além de evidenciar o suposto status legal da Educação Física, também fez emergir a subcategoria *maior responsabilidade discente* (50%), que é decorrente das possíveis contradições impostas pela legislação no EJA.

USC DE COMPOSTELA

> Embora não seja apenas uma situação que torna facultativa a disciplina, mas, ainda assim, não traz maiores dificuldades para o status da educação física. O aluno do noturno, normalmente, não na parte prática, mas ele traz consigo uma responsabilidade um pouco acima do que traz o aluno do diurno, e, ainda assim, por mais que ele tenha como facultativa a disciplina, ele se coloca à disposição. Então, na minha percepção, não traz maiores dificuldades. (Professor P-E4)

Os resultados acima salientados permitem concluir que, para o P-E4 a facultatividade das aulas de Educação Física na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) imposta pela Lei 9.9394/96 (a LDB), no seu artigo 26, não causa maiores prejuízos ao status da Educação Física. Ele justifica apresentando o argumento de maior responsabilidade discente, salientando que os alunos matriculados no ensino noturno são mais responsáveis comparavelmente aos do ensino diurno. E, isto facilita a prática pedagógica, pois os alunos são participativos, o que retira a necessidade do amparo da legislação e do peso da *facultatividade* das aulas.

4.4.3.3 O status real nas aulas de Educação Física

A terceira categoria a ser analisada – *o status real das aulas de Educação Física* – apresenta cinco (5) subcategorias (subcódigos) como unidades de análise:

1. Projeto político-pedagógico (PPP)/Projetos da Educação Física (EF);
2. Alunos;
3. Descontentamento;
4. Atestado médico – o processo histórico-cultural (a ênfase no aspecto motor);
5. Atestado médico – o uso adequado e alunos participativos.

A tabela 27 evidencia a estatística das subcategorias referentes ao status real das aulas de Educação Física – apontando os 17 segmentos codificados (P-E1, P-E2, P-E3, P-E4 e do P-E5).

Tabela 27 – Estatística de subcategorias (status real nas aulas de Educação Física - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
PPP e Projetos da EF	6	35,3
Alunos	6	35,3
Descontentamento	2	11,8
Atestado médico - Processo histórico-cultural (ênfase no aspecto motor)	2	11,8
Atestado médico - uso adequado e alunos participativos	1	5,9
TOTAL	17	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria *PPP/Projetos da EF* (35,3%) foi a que mais se destacou. Tendo a mesma sido desmembrada nas seguintes subcategorias analíticas:

1. Valorização e importância/Histórico de projetos educacionais;
2. Pouco suporte da SEMED;
3. Alta rotatividade de professore e falta de diálogo;
4. Projetos limitados da EF;
5. Desconhecimento da relação PPP e EF.

Por conseguinte, os seis segmentos codificados abaixo de cada um dos professores caracterizam tal fato. A primeira subcategoria *pouco suporte da SEMED*, apresenta o segmento codificado do professor P-E1:

> Para mim a escola ainda não possui um projeto político-pedagógico, ainda não foi construído. [...] O único projeto que nós temos aqui em relação específica a educação física é a "Copa E1", eu poderia colocar isso como um projeto. Um evento que na

> verdade, a cada ano a gente começa a perder um pouco de força, por total falta de estrutura, falta de condições, uma sobrecarga muito grande em três profissionais. A gente não tem aquele apoio que eu acredito que deveria ser, algo mais incisivo tanto de parte da direção como por parte da secretaria de educação, eu falo no contexto inteiro, geral. (Professor P-E1)

Os resultados acima explicitados pelo P-E1 revelam que pelo fato de a escola não possuir um PPP, não consegue opinar se as propostas educacionais do componente curricular Educação Física têm sido consideradas na elaboração deste importante documento. Confirma que, tradicionalmente já existe na unidade escolar um "projeto" chamado Copa E-1, de autoria da disciplina de Educação Física, que integra as atividades do calendário escolar. No entanto, salienta que este projeto ao longo dos anos vem perdendo força devido à falta de apoio, sobretudo, da SEMED e de uma cobrança mais incisiva da DG-E1 acerca das dificuldades encontradas para a sua realização - no tocante aos recursos humanos e da infraestrutura escolar. Deduz-se que, o professor desconhece se há no PPP a inserção de projetos de autoria da disciplina de Educação Física e o projeto que já é desenvolvido necessita de maior valorização por parte da SEMED.

A segunda subcategoria, *alta rotatividade de professores e falta de diálogo* foi sinalizada abaixo pelo P-E2, em dois segmentos codificados:

> Essa questão de regular, porque, quando começa o ano, eu sempre o único professor aqui na escola. Então, não tem uma companhia de outros professores para ter uma discussão mais ampla sobre as necessidades das disciplinas. (Professor P-E2)

> mas a gente participou deste projeto político pedagógico para corrigir algumas falhas que tinham relação a nossa disciplina. [...] Realmente, nesse sentido, não tem não. Mas a gente está brigando por isso ainda. [...] Um dos motivos é o fato, essa rotatividade de professor de educação física que tem por um ano. E você, por exemplo, estou aqui há seis anos e todo ano sempre vem um professor diferente. E é falta de contato entre a gente. Se nos reunirmos para conversar e discutir até sobre assunto. (Professor P-E2)

Depreende-se do excerto acima do P2-E2 que, referente ao primeiro segmento codificado, um sentimento de insatisfação pela recorrência de questões vivenciadas no início de cada ano letivo, como o fato de ser o único professor da escola. Esta situação inviabiliza maiores discussões acerca das necessidades da disciplina. Portanto, a narrativa do professor atribui um status regular à Educação Física.

Deduz-se a partir dos resultados referidos acima no segundo excerto do P-E2, que apesar do docente afirmar ter contribuído e participado da elaboração do PPP da escola, inclusive apontando falhas que envolviam a Educação Física, ainda assim considera que a disciplina não possui projetos ou propostas educacionais de sua autoria consagrados neste documento. Segundo o P-E2, a *alta rotatividade de professores* de Educação Física e a *ausência de contato* entre os mesmos para estabelecer diálogos sobre este assunto são considerados entraves. Este cenário retrata que a disciplina é desvalorizada, por não estar consolidada no PPP - documento norteador que capta os anseios da comunidade escolar com propostas educacionais e pedagógicas. Tal fato, demonstra a ausência de status e de voz ativa perante as dificuldades, para se estabelecer enquanto área de conhecimento. Infere-se que, a Educação Física na E2 não possui um projeto de sua autoria consistente e robusto no PPP e os motivos para que isto não se concretize é a alta rotatividade de professores na unidade de ensino e *a* ausência de diálogo entre os docentes.

Na sequência, a terceira subcategoria *valorização e importância/histórico de projetos educacionais* apresenta o segmento codificado referente a percepção do P-E3:

> Essa informação realmente eu não tenho, sé está inserido ou não. Mas tem projetos reconhecidamente da escola... Copa E3 já é estabelecida há bastante tempo. É um projeto esportivo que envolve todas as turmas com modalidades esportivas variadas individuais e coletivas, uma novidade porque tem o projeto de golf. Então, teve o golf, tênis de mesa, atividades em quadra, foi inserido também a altinha que é uma modalidade que eles de identificam muito. Estes projetos têm um calendário de eventos de projetos que a escola, a supervisão pedagógica no início do ano já deixa essas datas adequadas para acontecer esses projetos, todos os professores e para não atrapalhar nenhuma disciplina ou carga horária. (Professor -P-E3)

Em face dos resultados acima apresentados, infere-se que o P-E3 não soube responder se os projetos educacionais (desportivos) desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física na unidade escolar estão consagrados no PPP. Contudo, relatou que tradicionalmente, a Educação Física está inserida no calendário de eventos - com projetos de sua própria autoria estabelecidos no início do ano letivo. Tais projetos acompanham o cronograma das atividades pertencentes à estrutura administrativa escolar, que são construídos e organizados com a parceria da supervisão pedagógica. Conclui-se que, apesar do P-E3 desconhecer se os projetos educacionais desenvolvidos pela Educação Física integram o PPP, a sua narrativa sinaliza que há um histórico de eventos realizados na unidade escolar. Estes projetos denotam possuir estrutura, organização e participação da comunidade escolar. Por conseguinte, a percepção que se tem na E3 é de valorização dos projetos educacionais desenvolvidos pela disciplina de Educação Física.

Posteriormente, a quarta subcategoria *desconhecimento da relação entre o PPP e a EF* traz o segmento codificado do P-E4,

> Trata de projetos que abordem eventos competitivos. Nada muito além disso. [...] Pois é, eu confesso desconhecer, até porque esse é o meu segundo ano na unidade e eu confesso desconhecer se há algo lá detalhado no PPP. A gente fez, nesse tempo que eu estou lá, pela segunda vez, uma Copa E4, mas, para ser bem sincero, eu não sei se ela está contemplada no PPP. (Professor P-E4)

Os resultados trazidos pelo P-E4 revelam que pelo fato de estar apenas dois anos na unidade escolar desconhece se os projetos educacionais (desportivos) realizados pela disciplina de Educação Física estão contemplados no PPP da E4. Informa que pelo segundo ano realizou um projeto chamado Copa da E4. Contudo, não sabe dizer se este evento escolar está consagrado no PPP como um projeto de autoria do componente curricular Educação Física. Em face destes apontamentos, infere-se que na E4 é realizado um projeto desportivo de autoria da disciplina de Educação Física. Por outro lado, prevalece o desconhecimento da penetração deste projeto como parte integrante do PPP da escola.

Finalmente, a quinta subcategoria *projetos limitados da EF* demonstra o segmento codificado do P-E5:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Não, a gente, inclusive, está atualizando o nosso PPP. O último ano, agora, a gente tem até dezembro para acertar isso. ficou... depois de três anos aí para... com essas propostas está... em relação às propostas pedagógicas em relação à educação física, eu acho muito limitadas. Projetos muito limitados, muito. Acaba caindo sempre, esses anos todos que eu trabalho, então ali voleibol, olimpíadas escolares e torneio de futebol e futsal. Isso é muito pouco, isso é muito pouco. Projeto ligado à educação física... é aquilo que eu volto a falar, a culpa é um pouco nossa também. Acaba sendo

> mais cômodo, então as outras disciplinas, os outros professores veem a gente: "Ah, vai fazer só um torneio lá de voleibol, de futebol e uma olimpíada escolar". (Professor P-E5)

Em resumo, os resultados acima descritos pelo P-E5 indicam que o PPP da escola está sendo atualizado. Não obstante, demonstrou dúvidas ao responder se os projetos educacionais (desportivos) produzidos pela disciplina de Educação Física estão consagrados neste documento norteador. Descreve que as propostas educacionais desenvolvidas pela Educação Física são limitadas e poucas - olimpíadas escolares e torneios. Adjetivações a estes projetos desportivos foram atribuídas pelo P-E5, como de execução *cômoda* para os professores. Nesta perspectiva, utilizou um tom de desvalorização e depreciação para caracterizar um dos conteúdos da cultura corporal de movimento utilizado - o *esporte* (futebol e voleibol). Com efeito, as olimpíadas escolares no formato de jogos desportivos são limitados e poucos - no sentido de não apresentarem uma diversidade de conteúdos de ensino fora destes moldes, o que tem gerado perante a comunidade escolar críticas de desvalorização da disciplina. Neste sentido, o P-E5 atribui responsabilidade ao professor de Educação Física pela estagnação dentro de uma abordagem didático-metodológica de conteúdos de ensino tradicionais, que priorizam o desporto nas aulas. Segundo este professor, esta fórmula enraizada em modelos educacionais estandardizados em conteúdo de ensino específico, tem-se apresentado desinteressante por ser descontextualizado socialmente da realidade dos alunos e, por não apresentar projetos inovadores. Infere-se que, o P-E5 desconhece se o PPP contempla propostas educacionais de autoria do componente curricular Educação Física.

À semelhança da subcategoria PPP/Projetos da EF, a subcategoria *alunos* (35,3%) foi a que mais se destacou. Assim, os professores foram indagados a respeito da percepção que tinham sobre os *alunos* nas aulas de Educação Física acerca do ato de se-movimentar, da atitude e do comportamento. Infere-se que, três (3) foram as subcategorias analisadas e seis segmentos codificados (todos os professores)

1. *Recreação e Lazer/ Transgressão pela rotina escolar;*
2. *Participativos;*
3. *Investimentos – interesse/desinteresse.*

A primeira subcategoria, *recreação e lazer/ transgressão pela rotina escolar* foi a que obteve o maior número de segmentos codificados – três. Respectivamente, as unidades de análise abaixo do P-E1, do P-E3 e do P-E5 elucidam esta subcategoria:

> Alunos que amam educação física de forma independente, que pode ser num chão de barro, ficar todo mundo descalço e fazer aula, para ele está super bem. Tem aqueles alunos mais críticos que na verdade utilizam do descaso da educação física para se beneficiar no ponto de vista dele, é claro, deixar bem claro, no ponto de vista dele para não ter a necessidade de fazer aula. Porque você hoje, você não tem, as aulas de educação física os alunos sentem falta de uniforme adequado, sente falta de uma infraestrutura total e principalmente material que está dentro da infraestrutura. Então você tem todos os tipos de alunos ali. E eu vejo que os alunos, grande parte gosta da disciplina, mas gostam também de uma forma de achar que é mais recreativo, eles não conseguem ainda ter uma análise crítica que as vezes eles aprendem algo de uma forma divertida, então para eles acham que é sempre brincadeira o tempo inteiro, mas isso é um aprendizado, é um método na formação. [...] Então eu vejo que os alunos veem a disciplina com uma grande importância, eles não conseguiriam ver alguma escola sem educação física de forma tanto prático-teórico. (Professor P- E1)

> Eles têm grupo de WhatsApp, está um cobrando o outro, todo mundo leva uniforme que é aula hoje, eles mesmos se cobram, pedem para o colega levar, um ajudando o outro, é uma forma de você ver que a regra está funcionando. Uma outra situação é quando o aluno não está em sala, eu tenho comigo que a proibição... Lá eu tenho um agravante de sair da escola, vai para a quadra externa, parece que hora de lazer, recreação que nós estamos indo, passamos em outras instituições. (Professor P-E3)

> Penso também que houve uma melhora nos profissionais de educação física em relação a sua formação. E, falando em relação aos alunos, ainda continua boa parte deles gostando das aulas de educação física simplesmente pelo fato de sair do ambiente da sala de aula. Uma grande maioria vê a educação física como um prazer de sair e não desse movimentar, e não de aprender uma atividade diferente ou de fazer qualquer tipo de atividade motora. Isso é preocupante, tem melhorado, mas vamos botar aí cinquenta por cento têm o prazer de sair e não de se movimentar e não de aprender uma aula de educação física.[...] O tempo de lazer. (Professor P-E5)

O fragmento do P-E1 revela que no contexto geral das aulas de Educação Física, os *alunos* gostam da prática pedagógica e acham-na importante. Foi retratado o perfil de dois tipos de *alunos* - os que *amam* a Educação Física independente de qualquer tipo de fator interveniente e; àqueles mais *críticos* – que se utilizam da precarização da infraestrutura escolar (sobretudo, a ausência de uniforme e materiais didáticos-pedagógicos) e do baixo status da disciplina, para se ausentarem das aulas. Mas, há uma forte tendência a considerá-la uma *recreação*. A grande maioria dos *alunos* não estabelecem uma concepção crítica de que a prática pedagógica da Educação Física e a aprendizagem, seja ela motora, afetiva, social ou cognitiva, todas podem ocorrer pelo viés da *diversão*.

No concernente a percepção do P-E3, o ato de se-movimentar dos *alunos* nas aulas de Educação Física direciona-se na necessidade da adoção de regras e acordos, demonstrando a sua na prática. Para este professor, o método de cobrança para com os alunos e entre os próprios alunos - como por exemplo quanto ao uso de uniformes nas aulas, demonstra que estes se encontram *concentrados* nas aulas. Contudo, reforça que pelo fato de ter que sair da escola para ministrar as aulas em uma quadra externa (praça pública), este fato desenvolve uma concepção equivocada das aulas, onde os alunos atribuem a mesma, um caráter de *lazer e recreação*.

O P-E5 considera que houve um processo de melhora a respeito da concepção dos *alunos* sobre à Educação Física. Salienta que esta melhora pode ser atribuída ao processo de formação profissional. Não obstante, ainda que a formação do profissional contribua para uma mudança paradigmática acerca do campo de atuação da área, o P-E5 sinaliza preocupação. De acordo com o mesmo, 50% dos alunos continuam a "gostar" da Educação Física, sem estabelecer uma aprendizagem significativa (seja ela motora, cognitiva, afetiva, social ou histórico-cultural) a partir da diversidade de conteúdos de ensino. Simplesmente, trata-se de um "gostar pelo gostar", sem que este gostar esteja atrelado ao se-movimentar no sentido de valorização da disciplina. Trata-se, sim, da *transgressão de romper com a rotina* do estar dentro do espaço físico de uma sala de aula e, poder ir para as aulas de Educação Física que ocorrem fora da escola. Infere-se que o contexto de ensino de aulas na praça pública do bairro, desenvolve o aspecto socioemocional dos alunos, sobretudo o *prazer*, e é daí, desta *transgressão da rotina escolar* e euforia, que emana a concepção equivocada do tempo legal de aula de Educação Física, que acaba sendo subvertida para um *tempo de recreação*.

Em resumo, os resultados acima anteriormente narrados inferem sobre os *alunos* nas aulas de Educação Física no ato de se-movimentar, da atitude e do comportamento. Notadamente, os professores constataram a prevalência de distintos *perfis dos alunos*. Concluíram

predominantemente que a grande maioria dos alunos que *gostam* da Educação Física, simplesmente pela perspectiva da *recreação* e do *prazer* advindos pela possibilidade de *transgressão de romper com a rotina dos espaços escolares*. E, há aqueles alunos que *gostam* simplesmente *por gostar* sem nenhum fundamento específico; há os alunos que demonstram *concentração* nas aulas. Por fim, há os *alunos críticos*, que se utilizam da justificativa da precarização da *infraestrutura escolar* (ausência de uniformes e de materiais didático-pedagógicos) para se *evadirem* das aulas.

Ainda a considerar o *status real* das aulas de Educação Física pela perspectiva da categoria *alunos*, a segunda subcategoria – *participativos*. Os dois segmentos codificados abaixo - P-E2 e P-E4 abordam o ato de se-movimentar dos alunos nas aulas e caracterizam esta subcategoria:

> Os alunos eram participativos. Eles aceitavam numa boa tudo que era proposto. É logico que tem a questão de disciplina, relações e alguns deles que... é complicado. E no caso aqui na E2 teve a questão tarde e à noite, questão de fatores externos que acabam desviando o foco nas aulas. (Professor P-E2)

> Eu tenho um bom retorno. Não é na totalidade, mas na grande maioria eu costumo ter um bom retorno em relação ao que é solicitado, em relação aos comandos, ao que é passado; é de razoável para bom o retorno que eu tenho, o entendimento que eles demonstram acerca do que é dito, do que é falado, do que é pedido. (Professor P-E4)

No tocante ao ato de se-movimentar dos *alunos* nas aulas de Educação Física, a percepção do P-E2 é de que os alunos são *participativos* e a valorizam. Ainda que fatos isolados relacionados a indisciplina, a questões de relações sociais e fatores externos (a quadra polidesportiva está situada fora da escola, em uma praça pública de frente para uma rua movimentada e próxima a comércios) que poderiam retirar a concentração dos alunos, o professor comenta que os alunos são *participativos* e solícitos as atividades propostas.

Não obstante, o P-E4 não demonstrou clareza em sua resposta a respeito de como está a *participação dos alunos* no contexto geral das aulas de Educação Física. Sobretudo, referente ao ato de se-movimentar. Infere-se pelo fato da resposta ter sido implícita que, a grande maioria dos *alunos* se envolvem nas aulas e têm uma boa *participação*. Tem-se esta percepção com base nas orientações e os processos didático-metodológicos adotados pelo professor nas aulas.

Resumidamente, os resultados mencionados anteriormente consideram que de forma ampla os *alunos* são *participativos* nas aulas. Entretanto, fatores externos relatados pelo P-E2 no turno da tarde e da noite tem afetado o foco dos alunos nas aulas de Educação Física. Por sua vez, o P-E4 relata que o "retorno" (*feedback)* dos alunos representam um bom indício de que há a compreensão das orientações repassadas acerca da execução das tarefas nas aulas.

Por outro lado, o P-E5 foi inquirido até onde a falta ou a previsão inadequada de instalações, equipamentos, recursos na prática pedagógica, poderiam ser considerados como um indicador do *status* da Educação Física e de problemas nas políticas educacionais relativas à infraestrutura escolar. A sua percepção direcionou a sua resposta para a subcategoria – *investimentos: interesse/desinteresse*, como verifica-se pelo único segmento codificado:

> Sim, claro que existe ausência. Não vou dizer ausência, mas é investimento baixíssimo. Isso influencia direto no aluno, nos interesses dos alunos. Você não pode dar uma aula hoje até de [cuspe] e giz. Aqui temos alguns recursos? Sim. Mas cada vez tem que ter investimento, porque senão há um desinteresse cada vez maior do aluno. (Professor P-E5)

Infere-se da narrativa do P-E5 que possivelmente, as deficiências nas políticas educacionais de financiamento da educação pública, sobretudo na área de infraestrutura escolar, se devem aos *baixos investimentos* realizados. Tais questões para além de comprometer a prática pedagógica e o *status* da disciplina de Educação Física, afetam o estado psicológico e emocional dos alunos - *o interesse e o desinteresse* pelas aulas.

A subcategoria *descontentamento* (11,8%) apresentou dois segmentos codificados (o P-E2 e o P-E5). Este foi um dos motivos apontados da Educação Física ser considerada uma disciplina acadêmica problemática para a comunidade escolar.

Ainda que o P-E2 tenha sido inquirido a respeito do status da Educação Física, o segmento codificado abaixo apresenta indícios do *status real* da disciplina.

> Durante a prática das aulas, principalmente em dias de chuva, com calor excessivo, eu percebo que muita gente que se incomoda com o fato de eu dar aula no refeitório, aqui na frente. Isso cria um incômodo. As pessoas não entendem que educação física não é apenas aulas práticas na quadra. Podem ser aulas em outros locais. (Professor P-E2)

Percebe-se que, o P2-E2 retrata o drama da prática pedagógica em dias atípicos relacionados aos fatores climáticos exacerbados de sol e chuva. Em resumo, a narrativa descrita destaca que as adversidades desencadeadas pelas intempéries climáticas o fazem a ter de recorrer aos espaços internos escolares, como o pátio e, assim, ter de alterar o seu plano de ensino. No entanto, infere-se que ao fazê-lo, há um *descontentamento* por parte da comunidade escolar devido a dinâmica das aulas de Educação Física promoverem a desordem, o caos e alterarem o bom funcionamento administrativo do turno escolar.

Por sua vez, o P-E5 quando indagado a estabelecer um paralelo entre a alocação de tempo legal (legislação) e o tempo real de aula, o status real apresentado foi de *descontentamento* do tempo comparavelmente às demais disciplinas acadêmicas e com as condições da infraestrutura escolar desportiva disponibilizada para as aulas. O segmento codificado explicita esta questão:

> A maioria das aulas são dois tempos seguidos por causa da problemática que colocam, principalmente a direção, como aula externa, em sua maior parte externa, podem ser sessenta por cento das aulas serem práticas. Então, para a unidade escolar, requer uma problemática maior. Os alunos têm que sair em sala, deveria... local para trocar, ir ao banheiro. Eles não são preparados para isso, não tem vestiário na maioria das escolas. As quadras, a maioria, não pertencem à escola e, sim praças perto. Então, educação física acaba sendo m problema aos seus gestores escolares. (Professor P-E5).

Em termos de síntese, segundo o P-E5 a dinâmica das aulas de Educação Física por alterarem o funcionamento administrativo escolar geram um *descontentamento* por parte da direção geral. Conclui-se que as aulas de Educação Física geram transtornos à unidade escolar pelas características do contexto geográfico e sociocultural das aulas, as mesmas decorrem em ambientes externos e distantes das escolas. Os alunos saem de sala, trocam de roupa, não há uma instalação educacional como um vestiário ou um banheiro adequado para os alunos, sendo que, o mais grave é o fato dos alunos terem que sair da escola para fazer as aulas em praças públicas.

Na sequência, a análise do status real da Educação Física fez emergir mais três segmentos codificados. Os P-E2, P-E4 e P-E5 foram inquiridos se a isenção dos alunos da Educação Física em decorrência da entrega de atestados médicos poderia afetar o status da disciplina. Assim, as subcategorias *atestado médico: processo histórico-cultural* (ênfase no aspecto motor) (11,8%)

- P-E2 e o P-E5 e *atestado médico: uso adequado e alunos participativos* (5,9%) – P-E4, emergiram como fator característico do status real da disciplina. Os três segmentos codificados abaixo demonstram tal situação:

> Questão histórico-cultural mesmo. Eu tinha dito, as pessoas veem a educação física primeiramente como uma coisa prática. E ainda acho que falta a visão de todos que a educação física não é somente uma mera atividade prática na quadra, no campo. (Professor P-E2)

> Como qualquer situação de atestado médico, porque parece que a gente, quando vai falar de atestado médico, o médico está em outro patamar. Se ele deu o atestado e assinou, botou o CRM dele lá, ninguém pode questionar. Então, fica muito difícil ainda, é complicado de falar sobre isso. Mas percebo que muitos desses atestados são só para o aluno não fazer a parte física, parte motora das aulas de educação física. E muitas vezes percebo também que médico não teria capacidade de dispensar o aluno da aula até porque ele não sabe que tipo de aula está sendo dada. Ele teria total conhecimento do tipo de aula que vai ser dado? Então, como deixar um aluno ausente de uma aula se ele não sabe nem qual é o conteúdo aplicado por essa aula? Entendeu? Então eu acho assim, isso afeta e afeta muito. (Professor P-E5)

Em resumo, o P-E2 compreendeu este assunto pedagogicamente a partir da "concepção histórico-cultural". Posto que esta concepção também considera e relaciona a disciplina de Educação Física como uma área "prática". Quer dizer, há uma ênfase exacerbada da primazia do biológico, do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora, da aptidão física e da performance. Assim, com este entendimento enraizado da comunidade escolar, torna-se difícil reverter esta lógica de Educação Física escolar fora destes parâmetros biológicos. É importante pensar esta área de conhecimento a partir da cultura corporal de movimento – com aulas teóricas e conteúdo de ensino históricos, culturais, sociais e afetivos. Por isso, o atestado médico acaba não fazendo distinção, pois enxerga o aluno nas aulas de Educação Física com uma única *lente*, a do aspecto motor. Infere-se, que o uso indevido do atestado médico nas aulas de Educação Física como forma de garantir um voucher de isenção, pode, sim, representar um baixo indicador do status da disciplina e a sua desvalorização.

Convém sublinhar, que o segmento codificado do P-E5 aprofunda a polêmica que envolve a dispensa das aulas de Educação Física devido a frequência de entrega de atestados médicos. Visto que a autoridade do profissional de medicina foi questionado pelo professor, pelo simples fato do conhecimento médico estar desvinculado do conhecimento pedagógico. Revela o P-E5 que, a intenção do atestado médico é retirar os alunos da parte prática das aulas, sobretudo, evitar o desenvolvimento motor. Questiona fortemente a autoridade médica, salientando que o médico não teria conhecimento de causa sobre o conteúdo de ensino das aulas de Educação Física e da abordagem didático-metodológica que controla a intensidade das atividades realizadas. Portanto, o profissional da área médica não teria condições de atestar com precisão se o aluno não pode fazer a aula. Infere-se que, a isenção das aulas de Educação Física tem se dado por um processo histórico-cultural de exacerbação do aspecto motor das aulas, como se este fosse o processo fim.

Esta *lente* do caráter exclusivamente biológico e da aptidão física quando utilizado em demasia, pode comprometer o status da Educação Física, já que obstaculiza e camufla outros aspectos tão ou mais importantes que o aspecto motor, como o cognitivo, o social, o afetivo e o cultural.

Em termos de síntese, os resultados acima mencionados denotam que o *atestado médico* nas aulas de Educação Física tem sido utilizado pelos alunos como instrumento de garantia de isenção das aulas a partir da teoria *histórico-cultural*. Esta tese encontra respaldo na exacerbação do aspecto motor nas aulas e na autoridade médica.

Neste ínterim, a "lente" fortemente utilizada da pelo médico quando emite um atestado isentando o aluno da aula, é biológica (limitada), pois não possui as bases da pedagogia que possibilitam um olhar amplo do ser humano.

O segmento codificado do P-E4 apresenta o uso de atestados médicos sob uma perspectiva consciente *de um uso adequado e de alunos participativos. Este* instrumento legal não foi utilizado como forma de isenção das aulas de Educação Física.

> São poucos casos, que eu tenho lá na E4 de alunos que são isentos da prática de educação física justificado por um atestado ou por um laudo, e, como são poucos, eu consigo ver, nessas poucas ocasiões, um possível comportamento fraudulento, digamos assim. É, aparentemente são alunos que, para aquele momento, estão incapacitados da prática da educação física. (Professor P-E4)

Salienta-se que na E4, há poucos casos de alunos isentos das aulas de Educação Física em decorrência pela baixa entrega de atestados médicos e devido a maior participação dos alunos nas aulas.

Notadamente, descreve que o estado de saúde dos alunos na E4 que precisaram fazer uso do atestado médico como instrumento legal e como forma de buscar isenção das aulas, de fato, era condizente com o estado de saúde fisica dos alunos.

Portanto, a percepção do P-E4 é que o uso de atestados médicos convergia com o estado de saúde dos alunos, o que denota um comportamento ético dos pais.

Infere-se que, o status da disciplina de Educação Física não foi comprometido na E4 devido à baixa frequência de entrega de atestados médicos.

Mas, sobretudo, pela devida utilização deste instrumento pelos pais quando o seu uso se faz necessário para os casos de isenção das aulas e para a preservação da integridade física dos alunos.

4.4.3.4 O status legal *versus* status real nas aulas de Educação Física

A quarta categoria a ser analisada – *status legal versus status real*, estabelece o confronto dos direitos e garantias estabelecidas pela legislação à disciplina de Educação Física com aquilo que de fato é vivenciado na prática - no *chão da escola*.

Neste sentido, sete subcategorias emergiram da análise de conteúdo:

1. Pouco tempo real de aula;
2. Tempo legal e real de aula - discrepâncias e problemas;
3. Ausência do Conselho Regional de Educação Física CREF;
4. Divergências e ambiguidades entre o status legal e o status real;
5. O tempo legal e o tempo real de aula – uma relação proveitosa;
6. A ausência de um conceito sólido da EF;
7. A conscientização da importância da disciplina;

A tabela 28 salienta a estatística dos subcódigos. A subcategoria *pouco tempo real de aulas* (30%) se destacou com três segmentos codificados.

Tabela 28 – Estatística de subcódigos (status legal versus status real nas aulas de Educação Física - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Pouco tempo real de aula	3	30,00
Tempo legal e real de aula - Discrepâncias e problemas	2	20,00
Ausência do CREF	1	10,00
Divergências e ambiguidades	1	10,00
Tempo legal e real de aula - Relação proveitosa	1	10,00
A ausência de um conceito sólido da EF	1	10,00
Conscientização da importância da disciplina	1	10,00
TOTAL	10	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se na tabela 28, a subcategoria *pouco tempo real de aula* (30%) com os segmentos codificados do P-E1, do P-E2 e do P-E3.

Os três professores foram arguidos sobre a *alocação do tempo legal* e do *tempo real* percebido destinado ao currículo das aulas de educação física. Contudo, predominantemente se percebe nas unidades de análise que os professores apresentam queixas relacionadas ao status real ao que tange a insuficiência de *tempo real* de aula.

> Então praticamente nossa aula gira em torno de trinta a trinta e cinco minutos, parte prática, prática real, isso da nossa disciplina que a gente sabe que é tão importante que ela é, a gente tem uma perda muito grande. Isso eu estou falando a parte real, claro, a gente deveria ter muito mais tempo. (Professor P-E1)

> Acontece que o tempo mesmo de trabalho acaba sendo muito pequeno. Você pode dar um tema, seguir uma atividade física, uma brincadeira e de repente aquelas atividades necessitam de mais tempo para desenvolver, mais dias de trabalho para desenvolver aquilo ali para o aluno ter uma maior absorção. Quantitativo, a gente também perde muito tempo com disciplinas, explicar o conteúdo. Isso acaba contribuindo com o tempo de... seria até mais um motivo também para ter mais dias... A gente perde, pelo menos, trinta minutos com essas questões comportamentais, de pegar material. Quando tem material. (Professor P-E2)

> mas se prendendo à E3 a atuação do segundo segmento do ensino fundamental dois tempos de cinquenta minutos, o que eu falei anteriormente, para mim um tempo curtíssimo, muito pequeno porque semanalmente em uma carga horária que você tem em cinco dias seis horas diárias, seis horas aulas diárias tem duas só de educação física, acho que o estímulo à atividade, muitos daqueles alunos a única atividade que eles praticam na vida é a aula de educação física. (Professor P-E3)

O P-E1, salienta que a *prática real* da Educação Física dura aproximadamente 35 minutos de aula. Considera elevado o tempo desperdiçado nas aulas, mencionando que o tempo de aula poderia ser maior.

O P-E2 questiona que o tempo semanal real de aula oferecido à Educação Física além ser pouco, inviabiliza o alcance dos objetivos educacionais que se espera que sejam desenvolvidos. Destaca também, que a explicação do conteúdo de ensino e o fato de ter de resolver questões

comportamentais e disciplinares dos alunos acarretam uma perda de no mínimo 30 minutos, o que considera mais um motivo para aumentar o tempo da prática pedagógica.

O P-E3 aborda que o tempo legal das aulas de Educação Física é de dois tempos semanais de 50 minutos, considerando esta carga horária como muito curta para os objetivos educacionais preconizados. Salienta que das 6 horas de carga horária escolar diária, apenas 1 hora e quarenta minutos são destinadas as aulas de Educação Física. Ademais, questiona a insuficiência do tempo ofertado, pelo fato de não promover nos alunos um estímulo positivo. Sobretudo, na cultura de um estilo de vida ativo e saudável através da prática de exercícios físicos.

Constata-se dos resultados referentes aos segmentos codificados, a respeito da alocação do tempo legal e real percebido destinado ao currículo das aulas de educação física as seguintes inferências: a) o *tempo legal* semanal de aula estipulado pela legislação é de 1 h e 40 minutos (100 minutos); b) foi relatado que o *tempo real* de aula ou a prática real é de apenas 35 minutos. Em resumo, o *tempo real* de aula é insuficiente para o alcance dos objetivos educacionais preconizados, dado que a escassez do tempo real inviabiliza o desenvolvimento de um estímulo positivo nos alunos acerca da consolidação de um estilo de vida ativo e saudável.

À semelhança do assunto abordado anteriormente, foi interpretado de maneira diferente pelos professores P-E1 e P-E5 - a partir da subcategoria *tempo legal e tempo real de aula* – discrepâncias e problemas (20%) e pelo P-E4 através da subcategoria *tempo legal e tempo real de aula* – uma relação proveitosa (10%). Os segmentos codificados abaixo elucidam tais fatos:

> Tempo legal, dois tempos de cinquenta minutos, uma hora e quarenta, o que deveria ser a parte legal. Na parte real, nós temos diversos problemas aqui na E1, ...nós temos a chamada, o tempo que você entra dentro de sala de aula, focando na parte prática, você entra, fala com a turma, tem uma perda mínima entre dez a quinze minutos. Segundo, a E1 não possui uma quadra, ela está sendo construída. Então o deslocamento que nós temos é de quinhentos metros. Nós temos alunos que são ativos e alunos sedentários, então nós temos que fazer um cálculo mais ou menos de deslocamento, está em torno de quinze a vinte minutos de deslocamento. Então temos a volta que é mais quinze minutos. Temos uma parte prática, aqui em torno de um aquecimento de uma parte de alongamento, iniciar uma aula, você tem mais ou menos mais uns quinze minutos até você organizar os alunos, que eles vêm deslocados, não vem concentrados naquilo. (Professor P-E1)

> Como são adolescentes com quem eu trabalho, você tem mais ou menos vinte minutos para troca de vestimenta. E, em todas as escolas em que eu trabalhei, sem exceção, os gestores, a supervisão pede para gente voltar vinte a quinze minutos antes para eles poderem se trocar, beber uma água, dar uma relaxada para poder voltar para sala de aula. Então, se a gente somar isso aí, aproximadamente, há perda de quarenta minutos de uma aula de dois tempos que seriam dois tempos de cinquenta, uma hora e quarenta. O tempo real cai para sessenta minutos, mais ou menos, uma hora. Então, há uma perda de quarenta minutos. (Professor P-E5)

> Quanto ao tempo legal e ao tempo real, para a minha realidade, eu consigo tirar um bom proveito porque eu tenho uma quadra ao lado da escola, os alunos que trocam de roupa para a aula também são rápidos, então isso não demanda muito tempo. Então eu consigo utilizar boa parte do meu tempo legal. (Professor P-E4)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O P-E1 estabelece um paralelo do que a legislação estipula como o *tempo legal* de aula – 1h e 40 minutos, sinalizando na unidade de escolar possíveis *problemas* que interferem no cumprimento nas aulas. O professor descreve uma série de problemas e questões relativas à

prática pedagógica da Educação Física que caracterizam a redução do *tempo legal* e, por conseguinte, o *tempo real* de aula: a realização da chamada dos alunos no início das aulas (perda de 10-15 minutos; a ausência de quadra polidesportiva na escola promovem deslocamentos até as praças públicas, que estão distantes aproximadamente a 500 metros da escola (15-20 minutos na ida e 15 minutos na vinda); o alongamento e/ou aquecimento no início da aula (15 minutos). No conjunto, a soma destes valores contabilizam em média uma perda de aproximadamente 55 minutos de aula

O P-E5 relaciona o *tempo legal* de 1h e 40 minutos (100 minutos) e o *tempo real* de aula e, constata discrepâncias nesta relação decorrentes de *problemas* na prática pedagógica. Revela que, há um prejuízo com a estimativa de perda quantitativa de 40 minutos de aula. A questão central para o P-E5, reside no tempo despendido no pré e pós aula com questões referentes ao uniforme, à hidratação e aos cuidados pessoais com a higiene. Todas estas questões configuram práticas educativas importantes aos alunos, todavia, consomem significativamente o tempo de aula da Educação Física.

O P-E4 salienta que pelo fato da escola onde atua possuir instalações educacionais (quadras polidesportivas) propícias aos objetivos preconizados para as aulas de Educação Física, consegue estabelecer uma boa relação entre o *tempo legal* e o *tempo real*. Nesta perspectiva, infere ter uma prática pedagógica proveitosa em função do contexto de ensino que possui na escola.

Em resumo, os resultados anteriormente narrados nos segmentos codificados denotam discrepâncias na relação *tempo legal e tempo real* das aulas de Educação Física. Embora o tempo legal de aula seja de 100 minutos semanais (dois tempos de 50 minutos), o tempo real verificado de aula é afetado devido aos *problemas* relatados de perda tempo de aula devido aos seguintes motivos: deslocamentos até as praças públicas e por questões relativas à prática pedagógica, como a realização da chamada dos nomes dos alunos e o aquecimento (alongamento), a troca de vestimenta, os cuidados com a higiene e a hidratação. Tais questões consomem aproximadamente 40-50 minutos para o P-E1 e o P-E5. Não obstante, o P-E4 revela que pelo fato de a escola possuir em suas dependências infraestrutura desportiva para a Educação Física, considera ter uma *relação proveitosa* entre o tempo legal e o tempo real das aulas.

Ainda em relação ao status legal versus status real nas aulas de Educação Física, a heterogeneidade das respostas dos professores P-E3, P-E4 e P-E5 podem ser facilmente percebidas através dos segmentos codificados abaixo. Respectivamente, a análise de conteúdo realizada fez erigir as seguintes categorias: *a ausência de um conceito sólido da Educação Física* (10%) – P-E4, *conscientização da importância da disciplina* (10%) e *ausência do Conselho Regional de Educação Física – CREF* (10%) – P-E3. E, por fim, *divergências e ambiguidades* (10%) – P-E5.

> Na verdade, eu acho que o conflito entre as duas situações, entre o que é legal e o que é real, passa talvez pela falta de um conceito mais firmado da própria disciplina. As partes que compõem a comunidade escolar não têm, de maneira uniforme, o que é educação física; o diretor pensa uma coisa, o professor de uma turma pensa outra; o colega também da disciplina pode ver a área também de uma outra forma; os alunos de uma outra maneira. Então tudo isso acaba colaborando para o que é legal e o que é real sejam um tanto quanto - bem - divergentes, que não haja uma relação estreita entre esses dois termos. (Professor P-E4)

> O jogar bola que eu falo não é só futebol, é de forma geral, constantemente é uma luta para mudar isso. No real que eu vejo, que eu tento, que eu luto diariamente na

> E3 é tentando desvincular, é o aluno sabendo que tem que dar importância a disciplina, a todas as aulas, a todos os assuntos que são abordados, que têm muito mais assuntos que imagina. Tentar aumentar esse leque de opções motoras, mostrar a ele que o motor está ligado ao cognitivo, tentar ao máximo expandir informações, conhecimento mesmo, tentar demonstrar a importância real da disciplina para ele, na formação dele. (Professor P-E3)

> Mas você estar vinculado a um conselho específico que está norteando a profissão que eu acho que não dá muita atenção a área escolar, na minha visão o nosso CREF, eu não vejo uma atuação constante na área educacional. (Professor P-E3)

> Sim, existe diferença. No status legal, vejo que... parecia que deveria ser tratada de uma outra forma, com maior importância. Na realidade, essa importância talvez por nós, profissionais de educação física, deixarmos isso acontecer também...E não lutarmos pelos nossos direitos. Isso é visto de uma outra maneira, bem diferente do legal para o real. (Professor P-E5)

Os resultados acima referentes a narrativa do P4-E4 denotam que o conflito e o distanciamento entre o *status legal* e o *status real* deve-se ao fato deste componente curricular não possuir uma concepção pedagógica clara e compreensível. Infere-se que prevalece na comunidade escolar a "ausência de um conceito sólido da Educação Física". Desta maneira, envia-se à comunidade escolar uma mensagem estranhada acerca das reais finalidades da disciplina no âmbito escolar. São muitas as visões na escola acerca do real objetivo da Educação Física, resultantes de um paradigma conceitual distorcido dos atores sociais.

O primeiro segmento do P3-E3 revela que impera na comunidade escolar uma concepção redutora e equivocada acerca da Educação Física escolar, que lhe confere o caráter de um componente curricular sem importância. Isto se dá, pela recorrência e ênfase em conteúdos de ensino desportivos - conduzidos sem planejamentos e objetivos educacionais, que são revestidos de forte teor de aleatoriedade. Relembra o PE-E3, da necessidade de propagação de informações e conhecimentos como estratégia educativa para reverter esta visão e, assim, demonstrar a importância real da Educação Física na formação humana integral.

Na tentativa de confrontar o *status legal e o status real* da Educação Física, o segundo segmento codificado do P-E3 cita o CREF, salientando a *ausência de atuação* deste órgão no âmbito escolar.

De acordo com o P-E5, sim, há diferenças entre o status legal e o status real acerca da Educação Física. Mas, o professor apresenta *ambiguidades*. Ao passo que diz que a maior importância deveria vir dos marcos legais que conferem legitimidade à disciplina, concomitantemente, imputa responsabilidades aos profissionais de Educação Física ao fato da disciplina não ter importância. Nesta perspectiva, de imputação de responsabilidades aos professores, salienta que a não luta pelos direitos é o que caracterizaria o *baixo status real*.

Em resumo, os resultados acima evidenciados nos segmentos codificados dos professores sinalizam que na relação entre o *status legal* e o *status real* da Educação Física tem prevalecido o distanciamento entre os tipos de status. Tais resultados podem ser verificados na *fragilidade e diversidade conceitual da disciplina* perante a comunidade escolar (P-E4), a percepção de *ausência de importância* da disciplina e a necessidade de ampliação de informações e conhecimentos que contribuam para reverter esta concepção (P-E3), a *ausência do CREF* como importante órgão fiscalizador e disseminador da relevância social da Educação Física (P-E3). Por fim, a ambiguidade conceitual do P-E5, ao tentar estabelecer as características do status legal e do status real.

4.4.3.5 O status ideal – o tempo ideal para as aulas de Educação Física

A quinta categoria de conteúdo a ser apreciada - *o status ideal*: *o tempo ideal para as aulas de Educação Física*, revela a percepção de todos os professores a respeito de três (3) subcategorias:

1. Quatro tempos de aulas semanais – 200 minutos;
2. Todos os dias da semana – 700 minutos;
3. Relativização da carga horária /Tempo interessante – 110 minutos.

A tabela 29, apresenta a estatística dos subcódigos a respeito da categoria *status ideal - o tempo ideal para as aulas de Educação Física*.

Tabela 29 – Estatística de subcódigos (status ideal: o tempo ideal para as aulas de Educação Física – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Quatro tempos semanais-200 min.	3	60,00
Aula todos os dias da semana-700 min.	1	20,00
Relativização da carga horária/Tempo interessante-110 min.	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme os dados da tabela 29, a subcategoria *quatro tempos de aulas semanais* (60%), com três segmentos codificados foi a que mais se destacou.

Os professores P-E1, P-E3 e P-E5 foram inquiridos a respeito do que considerariam como o tempo ideal para as aulas de Educação Física, de modo que os três segmentos codificados abaixo caracterizam a subcategoria *quatro tempos semanais: 200 minutos* (60%)

> Quatro tempos de aula, eu acho que é ideal para que a gente pudesse trabalhar de uma forma humana, eu acho que é o mínimo que a gente pode ter, quatro tempos...de cinquenta minutos. Acho que daria para a gente trabalhar bem. Duzentos minutos, duzentos minutos semanais. A gente fica limitado, porque uma disciplina de educação física tem seis turmas, nós trabalhamos com seis turmas, até você criar um vínculo que faz parte da educação física socializar, a gente trabalha com os três aspectos, físico, motor e social. Você é limitado o tempo inteiro de evoluir aquela criança e quem sai mais prejudicado no caso são as crianças, são os alunos, sem sombra de dúvidas. (Professor -E1)
>
> Pelo menos o dobro. Porque têm muitos temas transversais, relevantes que nós temos que abordar para os alunos e ao mesmo tempo tentar estimulá-los a um estilo de vida. (Professor P-E3)
>
> E acho muito difícil que algum dia esses quatro tempos semanais que...o ideal na minha concepção seria acontecer. Na rede pública, porque, em algumas unidades particulares, já acontece isso. (Professor P-E5)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os P-E1, P-E3 e o P-E5 consideram que a carga horária de *quatro tempos de 50 minutos/semana* (200 minutos) seria *o ideal* para o alcance dos objetivos nas aulas de Educação Física.

Embora o P-E5 tenha relatado não acreditar que haja uma ampliação da carga horária na rede pública, revela que estes 200 minutos/semana já são uma realidade em algumas unidades privadas de ensino.

Notadamente, o P-E1 apresenta queixas de que o tempo atual de aula é limitado para trabalhar os diferentes aspectos humanos, considerando que o tempo de 200 minutos seria suficiente para desenvolver uma formação humana holística.

O P-E3 não aponta de maneira quantitativa qual a carga horária ideal para as aulas de Educação Física. Entretanto, menciona que devido ao fato de ter de cumprir um cronograma de aulas teóricas, considera que o tempo ideal de aula seria pelo menos o dobro do que a legislação impõe (100 minutos). Ou seja, o correspondente a 200 minutos. Este seria o tempo ideal segundo o P-E3, para abordar conteúdos de ensino relevantes atrelados aos conhecimentos culturais (temas transversais) que estimulem um estilo de vida ativo e saudável.

Face aos resultados encontrados referentes ao *status ideal* da Educação Física atrelados ao *tempo ideal de aulas*, conclui-se que os professores consideram que 200 minutos semanais como tempo suficiente para o desenvolvimento qualitativo da prática pedagógica.

Por outro lado, as subcategorias *aulas todos os dias da semana: 700 minutos* (20%) – P-E2 e *relativização da carga horária/tempo interessante: 110 minutos* (20%) – P-E4 podem ser verificadas nos segmentos codificados abaixo.

> O ideal seria todo dia. Porque as aulas de educação física, uma vez na semana, não trabalham nem a questão física nem cognitiva dos alunos em relação a nossa disciplina. (Professor P-E2)

> Quanto ao tempo necessário para o alcance dos objetivos, é um pouco relativo de acordo com o que cada um idealiza. Para quem enxerga a educação física como um momento de aperfeiçoar movimentos de maneira mais técnica ou, de fato, alcançar metas fisiológicas, é um tempo muito aquém para quem traça esse tipo de planejamento. A gente sabe que não vai ter nenhum resultado fisiológico com um encontro semanal, em torno de uma hora e meia, uma hora e quarenta. Agora, quando você idealiza, a partir desse encontro semanal, levar princípios, conceitos, trazer a importância da prática de exercícios físicos para que, em um momento extraescolar, o aluno tenha essa conduta, eu acredito que seja um tempo interessante, com essa finalidade. (Professor P-E4)

Deduz-se do segmento codificado do P-E2, que ele não descreve diretamente qual seria o tempo ideal em termos numéricos de carga horária da Educação Física. Contudo, reforça que o ideal é que as aulas fossem todos os dias, porque o modelo de aulas uma vez na semana não tem contribuído para gerar um estímulo positivo ao aluno no aspecto físico e cognitivo. Ao passo que, caso houvesse aulas de Educação Física todos os dias, a matemática seria de 700 minutos/semana.

Em resumo, percebe-se que o P-E4 relativiza a questão do *tempo ideal* para as aulas de Educação Física confrontando duas concepções pedagógicas da área e, salienta que a depender da escolha, o tempo legal (1h e 40 minutos) pode estar a contento ou ser insuficiente. O tempo se torna insuficiente segundo o P-E4, se a opção for pela concepção pedagógica que busca a primazia do perfeccionismo motriz, com sustentação do paradigma da aptidão física, onde o objetivo são as metas fisiológicas, aperfeiçoar movimentos e desenvolver a técnica. No entanto, se a opção for pela concepção pedagógica que prima pela abordagem atitudinal dos conteúdos de ensino, o tempo de 140 minutos é suficiente. Pois este visa transmitir no período escolar,

uma formação humana realística baseada em princípios, conceitos e valores aos alunos, e busca a transferência de tais princípios para o período extraescolar dos alunos.

4.4.3.6 A ineficiência do Poder Público Municipal

Os professores foram inquiridos a respeito até aonde a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos e recursos poderia ser considerado um indicador do status da Educação Física e da ausência de políticas educacionais de infraestrutura escolar. Nesta perspectiva, surgiu a sexta categoria - *a ineficiência do Poder Público Municipal*, com a percepção do professor P-E1 a respeito da seguinte subcategoria:

1. Cantina escolar.

Notadamente, a tabela 30 analisa a sexta categoria - *a ineficiência do Poder Público Municipal*. Tal categoria, fez despontar a subcategoria *cantina escolar* (100%) erigida pelo professor P-E1.

Tabela 30 – Estatística de subcódigos (a ineficiência do Poder Público Municipal - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Cantina escolar	1	100,00
TOTAL	1	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segmento codificado abaixo do P-E1 sinaliza que a presença de uma *cantina* dentro uma unidade escolar é a prova da ineficiência do sistema público municipal de ensino.

> porque você tem uma cantina dentro de uma escola pública, legal, pela lei a escola tem que te dar o alimento e se você vende algo dentro da escola. [...] então a gente fica com mãos atadas, a escola vende ou não vende. Se não vende, não tem recurso para comprar. [...] Da cantina, vem direto da verba da cantina. Então com essa verba da cantina você tem que acabar direcionando para todas as disciplinas. E a gente sabe que o material esportivo é caro, a gente sempre fica com falta. (Professor P-E1)

Infere-se dos resultados descritos acima, que o P-E1 justifica a presença da *cantina escolar* salientando que a escola não possui recursos financeiros próprios. Este descaso público faz com que a escola busque outras fontes de renda - a cantina escolar. Com efeito, revela que a presença de uma cantina pode ser considerada como sinônimo e demonstração da ineficiência do sistema público de ensino. Mas também, a presença da cantina escolar representa uma política educacional no âmbito escolar - por ser utilizada como a única forma que o agente público investido de poder público – a direção escolar encontrou para contornar a falta de investimentos na unidade de ensino. Embora seja esta a única fonte de recursos que a escola encontrou para abastecer e suprir as necessidades das disciplinas acadêmicas, segundo o P-E1 o alto custo dos materiais didático-pedagógicos utilizados pela Educação Física, os valores que entram no caixa da *cantina escolar* não contemplam a aquisição deles.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.4.3.7 A importância das disciplinas acadêmicas – a percepção docente

A sétima e última categoria - *a percepção da importância das disciplinas acadêmicas* buscou retratar o status da Educação Física através dos professores. Neste sentido, duas foram as subcategorias analisadas:

1. Disciplinas menos importantes;
2. Disciplinas mais importantes.

A tabela 31, com a estatística de subcódigos referentes à *importância das disciplinas acadêmicas* apresenta a frequência absoluta e relativa dos segmentos codificados.

Tabela 31 – Estatística de subcódigos (a importância das disciplinas acadêmicas - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Disciplinas menos importantes	5	50,00
Disciplinas mais importantes	5	50,00
TOTAL	10	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se, na tabela 31 que as subcategorias *disciplinas menos importantes* (50%) *e disciplinas mais importantes* (50%), igualmente se destacaram cada uma com cinco segmentos codificados.

Na categoria percepção da importância das disciplinas acadêmicas, os professores foram indagados a respeito da existência ou não do fenômeno nas unidades escolares da *supervalorização de disciplinas acadêmicas* consideradas como intelectuais em detrimento de outras consideradas de menor importância.

Primeiramente, começa-se pela análise da subcategoria *disciplinas menos importantes* (50%) com dois segmentos codificados do P-E3. Esta subcategoria obteve outras duas subcategorias a serem apreciadas mais adiante:

> [...] a educação física como infelizmente eu vejo de forma geral, que em maioria é uma disciplina complementar, não é como se fosse importante no ponto de vista geral. Não só educação física, artes, uma língua estrangeira seja espanhol ou inglês como complementos. (Professor P-E3)

> Cada uma tem sua importância, mas infelizmente de forma geral não é isso que nós visualizamos, visualizamos uma supervalorização mesmo de disciplinas, o que importa é isso. Você vê a reforma do ensino médio, nós estamos praticamente descartados, vai quem quer, já tem escola funcionando como optativo, a lei nem entrou em vigor e já tem escola funcionando como optativa. (Professor P-E3)

No primeiro excerto acima, o P-E3 infere que no contexto global de avaliação do status do componente curricular Educação Física prevalece o caráter de desvalorização. Esta narrativa foi reforçada com a inferência de alguns fatores equivocados levantados, como o fato de a Educação Física ser uma disciplina complementar (como também, Artes, Língua Estrangeira - Espanhol e Inglês) e considerada sem importância do ponto de vista pedagógico.

Posteriormente, no segundo segmento codificado, o P-E3 revela que cada disciplina tem a sua importância, mas, na prática entende que algumas disciplinas acabam sendo mais valorizadas. Relativamente à Educação Física, aponta que no ano de 2016, a lei que instituiu a

nova Reforma do Ensino Médio no Brasil, retirou o caráter de obrigatoriedade da disciplina e a transformou em optativa aos alunos.

Em resumo, os resultados acima descritos acerca da subcategoria *disciplinas menos importantes* inferem que a disciplina de Educação Física possui o status de "complementar" e sem "importância", assim como, as disciplinas acadêmicas de Artes, Língua Estrangeiras - Inglês e Espanhol. Tais resultados foram evocados pelo P-E3 ao mencionar que a Reforma do Ensino Médio "descartou" a Educação Física como disciplina obrigatória e a tornou "optativa". De fato, tem-se a percepção da prevalência nas unidades escolares do fenômeno de "supervalorização" de disciplinas acadêmicas

Complementando a análise da subcategoria *disciplinas menos importante*, outras duas subcategorias foram apreciadas:

1. *Polêmicas no COC e desvalorização*;
2. *Processo Histórico-cultural*.

A subcategoria *polêmicas no COC e desvalorização*, respectivamente, evidenciam dois segmentos codificados - do PE3 e o P-E4.

> Eu vou me permitir falar só um caso real que aconteceu ano passado que ilustra bem o que você quer dessa situação. Eu tive problemas sérios, não foi na E3, em uma unidade tive um problema no conselho final que os alunos não alcançavam, que não tinham condições nenhuma em educação física. Não conseguiram mesmo alcançar a pontuação mínima exigida e aí você chega no conselho e escuta da direção geral, mas só educação física, vamos embora pessoal, assina aí e passa. É um descaso total. Será que se fosse só matemática, só português, só geografia, seria a mesma fala? Eu realmente bati de frente, questionei, briguei, não pela reprovação ou aprovação, mas pela forma de condução. E, é uma fala que se não for dessa forma agressiva igual aconteceu, mas é uma fala que acontece muito em várias unidades que nós presenciamos, está com quanto? Ah, não alcançou. educação física. Como que ficou só em educação física? E matemática? Como que ficou só em matemática, não é essa fala. Ah, matemática. Mas ele tem condição professor de seguir? Vamos analisar? Realmente é uma diferença de tratamento muito grande em relação a resultado. (Professor P-E3)

> Mas é notório esse tratamento diferenciado para algumas disciplinas, dando a elas um peso maior. Isso em várias situações do dia a dia escolar, haja vista os conselhos de classe. (Professor P-E4)

De acordo com o P3-E3, a *polêmica no COC* de uma possível reprovação do aluno em Educação Física e a reação dos presentes denotam um comportamento recorrente que é fruto da desvalorização e do descaso total. E questiona a condução deste processo de reprovação quando algum aluno se encontra reprovado em Educação Física - como um espaço e tempo revestido de ausência de diálogo e respeito, com forte verticalização das decisões e unilateralidade. Infere-se que, possivelmente haja uma diferenciação no tratamento no COC às disciplinas de matemática, português e geografia quando os alunos se encontram reprovados.

O P4-E4 confirma os fatos narrados pelo P-E3. Apresenta as experiências vivenciadas pela disciplina de Educação Física durante os Conselhos de Classe (COC) como possíveis situações que dão a entender que há, sim, um tratamento diferenciado às disciplinas consideradas de menor importância. E, esta tese, configura um processo de desvalorização que dissemina para a comunidade escolar uma estranheza pedagógica, com um pensamento que há uma

supervalorização de disciplinas acadêmicas consideradas *intelectuais* em desapreço a outras de menor importância.

Os resultados apresentados referentes à subcategoria *polêmicas no COC e desvalorização* (P-E3 e P-E4) denotam que durante o anúncio dos resultados da aprendizagem dos alunos no COC, a disciplina de Educação Física seja subjugada comparativamente à outras áreas de conhecimento. Infere-se que, possivelmente, haja uma concessão no COC e uma maior consideração quando os alunos encontram-se reprovados nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Geografia, o que configura seletividade e diferenciação de tratamento.

Por último, a subcategoria *processo histórico-cultural* traz o segmento codificado do P-E2, que encerra as análises acerca da categoria *disciplinas de menor importância*:

> Questão cultural no nosso país. Acho que a educação física é desde quando surgiu aqui no Brasil, sempre foi uma disciplina renegada. Isso é questão até histórica, que até ainda hoje, nós professores de educação física lutamos ainda para tentar mudar um pouquinho isso. E para ser sincero, ainda vai demorar um tempo ainda. Questão da filosofia e sociologia. A matéria de Artes. Até mesmo a matéria de Língua Estrangeira que as pessoas não valorizam muito. Vê que em muitas pesquisas, essa questão do domínio da língua do Brasil, nos países da América Latina, está bem atrás em relação aos vizinhos. (Professor P-E2)

Em termos de síntese, os resultados acima denotam que o P2-E2 ao adentrar o campo da *supervalorização de disciplinas acadêmicas* consideradas intelectuais comparavelmente à algumas de menor expressão, defende a tese que esta ideologia é fruto de um *processo histórico-cultural*. Explica que, a introdução da Educação Física no Brasil foi conduzida de maneira a tornar esta disciplina desvalorizada e renegada pela sociedade e, que ainda hoje, é necessário e imprescindível resistir e lutar para modificar esta imagem. Tal crítica, acerca da concepção de desvalorização de disciplinas consideradas erroneamente pela sociedade como de "*menor importância*", também podem ser estendidas à Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira. No tocante a esta última disciplina, enfatiza o reflexo desta desvalorização acerca do atraso do Brasil, frente aos demais países da América Latina quanto ao domínio de línguas estrangeiras.

A seguir, evidencia-se a análise da subcategoria *disciplinas mais importantes* (50%), com dois segmentos codificados do P-E1, e outras três subcategorias analisadas sequencialmente:

> Então o nono ano, ele faz um provão com as principais disciplinas que no caso é português, matemática, história e geografia, são os quatro principais, educação fica de fora. Então há uma percepção que dentro da escola já tem essa desvalorização porque você começa a colocar como principal a disciplina de matemática e português. (Professor P-E1)

> Sem dúvida a gente já consegue perceber isso no país inteiro. Você tem provas que são adotadas dentro da escola que é específico das disciplinas que são consideradas principais, português e matemática. Então, a gente tem no próprio país, você tem um direcionamento direto em relação a algumas avaliações. E a educação física fica totalmente fora, isso tem a percepção. Hoje a gente tem um ENEM que está vindo com uma ou outra questão relacionada à educação física, que é importante. (Professor P-E1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No primeiro fragmento acima, o P-E1 relata que na escola onde atua promove-se aos alunos matriculados no 9º de escolaridade um "provão", que tem por objetivo a preparação dos alunos para exames regionais voltados para o ingresso no Ensino Médio. Trata-se de um exame com

as quatro principais disciplinas - Português, Matemática, História e Geografia, sinalizando que a disciplina de Educação Física é excluída, o que configura um processo de desvalorização.

No excerto seguinte, o P-E1 reitera que há uma *supervalorização de disciplinas* na unidade escolar em detrimento de outras consideradas de menor importância. Confirma tal fato através da exclusão da Educação Física em exames escolares internos que servem de preparação para exames regionais de larga escala e com maior abrangência, esta situação comprova uma evidente desvalorização. Destaca que nos exames escolares internos a prioridade em níveis de maior importância são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, seguidas por História e Geografia. Explica que este "provão" existente na escola, tem como objetivo fomentar a participação dos alunos para o ingresso no Ensino Médio Técnico Profissionalizante, no Instituto Federal Fluminense (IFF), que se dá por meio de um Exame Regional, porém, de amplitude federal. Notadamente, neste exame a disciplina de Educação Física não faz parte das disciplinas exigidas. Porém, reforça que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contempla a disciplina de Educação Física, como uma das áreas de conhecimento humano exigidas como forma de acesso ao Ensino Superior, o que guardada as devidas proporções pode ser considerada uma sinalização positiva da importância e consideração da presença desta disciplina. Assim, espera-se que sistemas e redes públicas de ensino municipais e estaduais passem a considerar a Educação Física em exames de larga escala.

Em suma, os resultados acima referentes à subcategoria *disciplinas mais importantes* apresentam dados dos dois segmentos codificados do P-E1, que revelam que tanto em sua realidade local (escola) quanto nacional (Brasil), o *status* da Educação Física é de exclusão nos exames de larga escala. Embora saliente que o ENEM venha apresentar uma nova concepção, considerando a Educação Física, o foco nos exames (local e nacional) continua a ser pelas disciplinas consideradas como *mais importantes* – Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

Sequencialmente, outras duas subcategorias foram analisadas, são elas;

1. *Disciplinas com carga horária elevada*;
2. *Responsabilidade do Poder Público Municipal*.

A subcategoria *disciplinas com carga horária elevada* apresenta dois segmentos codificados, respectivamente, os excertos dos P-E3 e do P-E4, que reforçam o porquê de algumas *disciplinas* serem consideradas possivelmente *mais importantes* (subcategoria).

> Mas, não só isso também, a carga horária das outras disciplinas são bem maiores, nós sabemos que são disciplinas importantíssimas, não tiro a importância das outras, mas não precisa entrar em detrimento da nossa. (Professor P-E3)

> A carga horária também, por exemplo, a língua portuguesa tem seis tempos semanais; nós temos dois. (Professor P-E4)

O P-E3 destaca que a carga horária das demais disciplinas é superior ao da Educação Física. Revela que isto tem a ver com a imagem que a comunidade escolar concebe as disciplinas acadêmicas de menor carga horária.

Um outro importante motivo erigido pelo P4-E4, para que talvez continue a existir a disseminação de uma suposta *supervalorização de disciplinas acadêmicas* consideradas "intelectuais" em detrimento de outras de menor importância, deva-se ao fato da *maior carga horária* entre disciplinas. Por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa possui seis tempos semanais de 50 minutos, em detrimento à Educação Física, que possui somente dois tempos de 50 minutos/semana.

Infere-se dos resultados acima referentes a subcategoria *disciplinas com carga horária elevada* (P-E3 e P-E4), que a Educação Física comparavelmente as demais disciplinas acadêmicas possui uma carga horária semanal de aulas expressivamente inferior. A nível de exemplo, o P-E4 sinaliza que a disciplina de Língua Portuguesa possui 300 minutos semanais (seis tempos de 50 minutos) enquanto a Educação Física possui 100 minutos (dois tempos semanais de 50 minutos).

A subcategoria *responsabilidade do Poder Público* salienta o segmento codificado do P-E5, encerrando a sequência das *disciplinas mais importantes* (subcategoria).

> É o que... a princípio, assim, que eu enxergo a grosso modo, que se imagina que os responsáveis, ou seja, o poder público, gostaria de formar só caixa de supermercado. Repositores. Para eles, a importância são matérias, disciplinas como matemática e língua portuguesa, tirando a importância de outras disciplinas na área de humanas e de saúde, tanto educação física e linguagem também que eu falo das línguas estrangeiras. Na verdade, não parece. Assim, o que acontece? Supervaloriza a língua portuguesa e matemática. (Professor P-E5)

Conclui-se em face dos resultados apresentados, que há nas escolas uma *supervalorização de disciplinas acadêmicas* consideradas "intelectuais", como Matemática e Língua Portuguesa. As possíveis razões para isto ocorrer, segundo o P-E5 devem-se ao fato de uma demanda capitalista, relacionada ao posto profissional que será exercido por estes alunos e futuros jovens no mercado de trabalho, sobretudo em funções de “caixas de supermercado e repositores”. Atribui *responsabilidade ao Poder Público*, por compreender que esta política educacional municipal de *supervalorizar disciplinas* (português e matemática), têm privilegiado uma lógica estritamente capitalista e mercadológica. Posto que, desconsidera no contexto educacional o contributo pedagógico, político e social de disciplinas da área de humanas e linguagens, como a Educação Física e Línguas Estrangeiras.

O próximo subcapítulo, evidencia a categoria nuclear *prática pedagógica na Educação Física*, as categorias secundárias e as suas respectivas subcategorias hierárquicas.

4.4.4 A categoria prática pedagógica – a percepção docente

Na sequência, a tabela 32 apresenta a estatística das categorias e o total de 40 segmentos codificados referentes à *prática pedagógica* (categoria nuclear) da Educação Física. Da análise de conteúdo realizada emergiram cinco categorias:

Tabela 32 – Estatística de categorias (a prática pedagógica na Educação Física - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Objetivos da Educação Física	12	30,00
Parcerias comunitárias que causam prejuízos	9	22,50
Fator climático	8	20,00
Infraestrutura escolar	6	15,00
Participação e evasão X Políticas educacionais	5	12,50
TOTAL	40	100,00

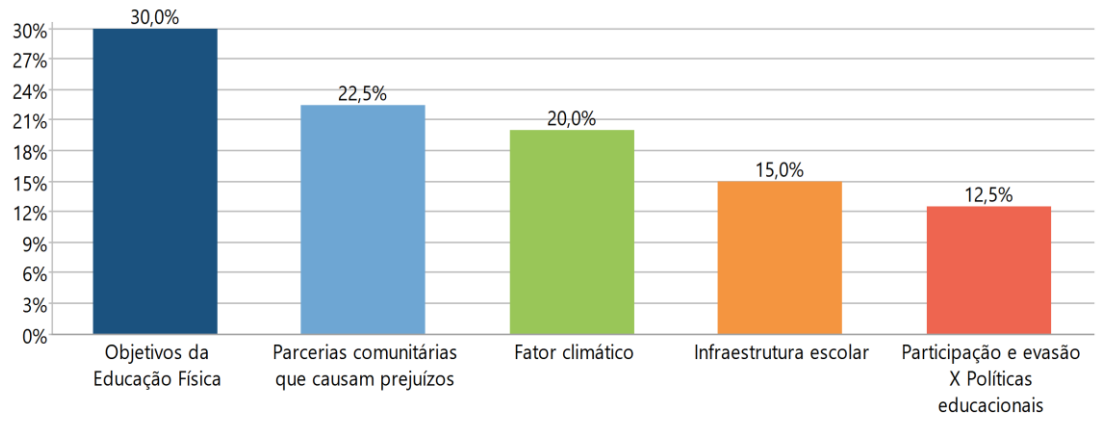
Fonte: Elaborado pelo autor

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sublinha-se que, a categoria *objetivos da Educação Física* (30%) com 12 segmentos codificados foi a que mais se destacou. Todas as cinco categorias e as suas respectivas subcategorias serão analisadas em subcapítulos independentes.

A visualização do gráfico 16, explicita a tendência dos dados da *prática pedagógica* da Educação Física com a estatística das suas categorias analíticas:

Gráfico 16 – Estatística de categorias (prática pedagógica na Educação Física – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que referente a análise da prática pedagógica (categoria nuclear), os resultados demonstram que a categoria *objetivos da Educação Física* (30%) foi a que mais se destacou na percepção docente, ocupando a primeira colocação, sendo seguida por *parcerias comunitárias que causam prejuízos* (22,5%) e *fator climático* (20%).

4.4.4.1 Os objetivos das aulas de Educação Física – a percepção docente

A primeira categoria a ser apreciada pela análise de conteúdo – *objetivos das aulas de Educação* Física (30%) ocupa a primeira colocação na hierarquia das categorias referentes a *prática pedagógica*. A partir da percepção dos professores, três subcategorias foram desenvolvidas e o conjunto das mesmas contabilizam 12 segmentos codificados:

1. Desenvolver a concepção estratigráfica do ser humano;
2. Desenvolver a conscientização a respeito da inclusão nas aulas;
3. Deficiências na infraestrutura desportiva escolar; ambiguidades e exclusão social.

Os dados da tabela 33 evidenciam a categoria *objetivos das aulas de Educação Física*. Notadamente, a estatística das subcategorias com o quantitativo de segmentos codificados:

Tabela 33 – Estatística de categorias (objetivos das aulas de Educação Física – a percepção docente)

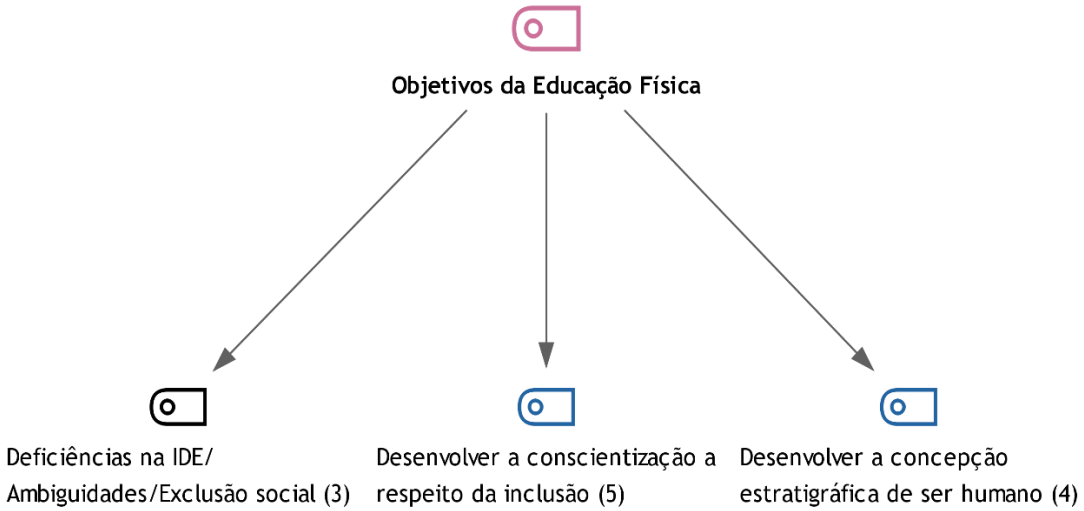
	Segmentos	Porcentagem
Desenvolver a conscientização a respeito da inclusão	5	41,67
Desenvolver a concepção estratigráfica de ser humano/	4	33,33
Deficiências na IDE/Ambiguidades/Exclusão social	3	25,00
TOTAL	12	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se na tabela 33, que do total de 12 segmentos codificados, cinco referem-se à subcategoria *desenvolver a conscientização a respeito da inclusão* (41,7%), o que denota que a mesma esteve em maior evidência.

A percepção dos cinco professores de Educação Física a respeito dos *objetivos que deveriam ter as aulas de Educação Física*, encontram-se em destaque na figura 14, abaixo, com a ilustração do modelo com códigos e subcódigos hierárquicos. Enfatiza-se que o tamanho da categoria e subcategorias refletem a sua frequência:

Figura 14 – Modelo com categoria e subcategorias hierárquicas (objetivos das aulas de Educação Física – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Referente a análise qualitativa e do conteúdo da mensagem referente a subcategoria *desenvolver a conscientização a respeito da inclusão* (41,7%), os professores foram inquiridos sobre uma abordagem inclusiva abrangente nas aulas de Educação Física, que contemple a todos - alunos, alunas e estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Sendo que, neste sentido, as escolas teriam a chancela de promotoras de saúde e de práticas *inclusivas*. Os segmentos codificados abaixo dos professores P-E1, P-E2, P-E3 e P-E4 contribuem neste processo analítico.

> Aqui uma das coisas que a gente tenta sempre trabalhar é inclusão. Inclusão de todos, fazer trabalhos específicos que todos participem e que todos possam ser solidários uns com os outros. Então é um objetivo maior e é o objetivo da educação física e a gente não pode esquecer. Então, a gente consegue de certa forma, dentro de todos os limites que nós temos, as dificuldades, a gente tenta passar isso e principalmente fazer uma conscientização em relação aos alunos para não haver essa desigualdade. A gente não dividir, mas sim, trabalhar em conjunto, até mesmo a gente acaba trabalhando de forma que eles vão levar para a vida. Então, a princípio é isso que a gente acaba trabalhando na inclusão. (Professor P-E1)

> A escola sempre procura fazer palestras, fazer encontros. Sempre a escola abre espaços para os professores de apoio exponham sobre as características dos alunos daqui. Aqui tem alunos autistas e sempre a escola está tentando conscientizar os alunos que eles têm características diferentes. (Professor P-E2)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Mas eu acho que há práticas constantes nesse sentido. Isso, da inclusão. Há práticas constantes, trabalho interdisciplinares visando sempre essa questão, educação física atuando de forma constante nesse sentido. (Professor P-E3)

> Existem projetos que atuam acerca disso, contra o bullying e coisas parecidas, mas parece faltar um pouco de profundidade nesses objetivos. E, com isso, fica muito superficial essas abordagens que iriam contra uma ação de preconceito, de tratamento igualitário. É tudo abordado, mas talvez falte contextualizar um pouco mais, martelar um pouco mais em cima disso, uma vez que a gente tem essa carência, essa necessidade, [...] (Professor P-E4)

Complementando a análise qualitativa da subcategoria *desenvolver a conscientização a respeito da inclusão* (41,7%), o segundo segmento codificado abaixo do P-E3. Nesta perspectiva, ao ser inquirido sobre a política educacional da Base Comum Curricular (BNCC) ao que tange a flexibilização do programa escolar, sobretudo acerca dos *objetivos que deveriam ter a Educação Física escolar*, respondeu da seguinte forma:

> Mas em relação aos objetivos, acho que o principal que eu falei no início, que a educação física deve buscar ser sempre uma disciplina inclusiva em todos os aspectos, trabalhar, debater e discutir, ter essa temática muito voltada não só para o motor, mas pelo cognitivo também (Professor P - E3)

A unidade de análise referente a percepção do P-E1 salienta que “dificuldades” na infraestrutura desportiva escolar nas unidades de ensino podem comprometer *práticas inclusivas*. Embora dificuldades tenham sido relatadas, menciona que busca desenvolver a consciência nas aulas em prol de uma abordagem inclusiva para todos os alunos nas aulas de Educação Física, de modo que a escola obtenha a chancela de ser uma instituição de ensino de promotora de saúde e de *práticas inclusivas*. Entretanto, à luz do questionamento feito, a argumentação teórica do professor denota divagações sobre o tema abordado, apresentado fatos exclusivamente relativos aos esforços docentes, à prática pedagógica, e de que a inclusão é um dos principais objetivos da Educação Física. Por fim, revela que o trabalho de “conscientização” desenvolvido com os alunos serve para combater às desigualdades e os preconceitos que pairam sobre o princípio da inclusão. Pessoalmente, constata-se que o P-E1 exerce intensa abordagem inclusiva nas aulas. Entretanto foi evasivo na sua resposta, a mesma esteve desconectada das indagações acerca da infraestrutura desportiva escolar. Assim, mais informações são necessárias para que a E1 obtenha a chancela de promotora de saúde e de práticas inclusivas. Ao passo que por mais nobres que sejam as intenções docentes buscando desenvolver nas aulas o senso de coletividade, a solidariedade e a consciência dos alunos, são necessárias *políticas educacionais* de infraestrutura desportiva escolar para facilitar o processo didático-metodológico (ensino e aprendizagem) dentro da perspectiva da inclusão.

Os resultados acima referentes aos professores P-E2, P-E3 (o primeiro segmento codificado) e o P-E4 demonstram que os docentes compartilham do mesmo pensamento – que às suas respectivas escolas desenvolvem *projetos, palestras, reuniões e trabalhos interdisciplinares* como práticas inclusivas. Tais ferramentas informativas vêm sendo utilizadas como forma de "conscientização" da comunidade escolar, na busca pelo tratamento igualitário e no combate ao preconceito, à discriminação e às desigualdades frente aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e de todos os que são vítimas de abusos. O P-E2 refere sobre uma política educacional na instituição escolar de promoção de diversos eventos (palestras e encontros) dentro da perspectiva da inclusão com o objetivo de informação e

conscientização da comunidade escolar acerca do respeito às diferenças. Por fim, salienta que há uma forte atuação de professores, diretores e equipe técnico-pedagógica nesta perspectiva. As "reuniões" demonstram-se ser um instrumento de extrema relevância e utilidade pública, dando a oportunidade aos "professores de apoio" compartilharem às suas experiências pedagógicas que são desenvolvidas ao lado de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Com efeito, o P-E3 enfatiza que os "trabalhos interdisciplinares" com a tematização da *inclusão* costumam ser realizados. Por outro lado, o P-E4 demonstrou-se evasivo nas suas respostas, estando desconectadas das questões referentes à infraestrutura desportiva escolar, considerando tão somente que os "projetos" desenvolvidos na perspectiva da inclusão são superficiais e merecem ser aperfeiçoados para que tenham maior profundidade, sobretudo, com resultados eficazes no corpo discente.

O segundo segmento codificado do P-E3 revela que a "inclusão" é um dos principais objetivos do trabalho a ser desenvolvido pela disciplina de Educação Física. E, possivelmente, o que a faz diferenciar-se das demais disciplinas acadêmicas, seja o fato de poder desenvolver o processo de inclusão do aluno de forma dinâmica, concomitante e interativa, utilizando conteúdos de ensino e práticas corporais através da perspectiva motora e cognitiva.

Em resumo, os resultados acima descritos (P-E1, P-E2, o P-E3 e o P-E4) denotam que a conscientização é desenvolvida nas unidades escolares através de eventos informativos e que a interdisciplinaridade representa o melhor caminho para se desenvolver a inclusão. Conclui-se do segundo segmento codificado do P-E3, que a Educação Física se constitui como uma das principais disciplinas acadêmicas para se propagar a *inclusão* na aulas, uma vez que a dinamicidade da sua *prática pedagógica* desenvolve diversos aspectos humanos (motor, cognitivo, afetivo, social e reflexivo) de forma concomitante. Infere-se que mesmo com a adoção de uma intensa abordagem inclusiva nas suas aulas, o P-E1 considera que não há fatos que denotem que a infraestrutura desportiva escolar existente possibilite uma *abordagem inclusiva* nas aulas de Educação Física, não foi estabelecida uma relação à estre respeito.

À semelhança da subcategoria anterior, a segunda subcategoria *desenvolver a concepção estratigráfica de ser humano* (33,3%), contempla à análise de conteúdo de um total de quatro segmentos codificados dos professores. Assim, buscou-se saber a percepção docente a partir da política educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito de quais seriam os reais objetivos da Educação Física. De modo que, as unidades de análise abaixo dos professores P-E1, P-E2, P-E3 e P-E4 lançam luz sobre esta temática.

> O objetivo...Objetivos da educação física é você trabalhar de forma crítica, solidária, cooperativa, respeitosa e principalmente conseguir trabalhar os valores, algo que você possa tirar de toda aquela vivência que você tem e de toda aquela experiência e vivência e poder trazer para si, saúde, saúde como a gente mencionou, conscientização, saber os seus próprios limites, conhecer seu corpo inteiro. Então eu vejo a educação física como algo que na verdade lhe ensina a entender, principalmente como funciona o nosso corpo humano e como a gente vive em sociedade. Eu acho que cada modalidade esportiva ela tem um benefício em relação a esse tipo de aprendizado que você as vezes pode levar uma formatação totalmente diferente, mas você aprende regras, você aprende respeitar. Então eu acho que o objetivo da educação física no todo, eu vejo como isso, como um aprendizado por completo do nosso ser. (Professor P - E1)

> Promoção nos aspectos cognitivos, físicos, motores, atitudinais para todos mesmo. (Professor P - E2)
> Formar o aluno de uma maneira integral, passa muito pela educação física, [...] formação do ser integral sabendo e respeitando a individualidade biológica de cada

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> um e sabendo que cada um tem suas habilidades próprias, mas que nós somos partes fundamentais desse processo. (Professor P - E3)
>
> Eu não vou me deter apenas à BNCC. Eu prefiro trazer uma avaliação da disciplina no sentido histórico. Como nós temos uma abordagem mais tecnicista, uma disciplina que privilegiava a performance, aspectos físicos, e, para o que a gente, hoje, tem como predominância, a questão da inclusão, de oportunizar, de desenvolver valores, ética, enfim. A partir disso, eu enxergo que, hoje, esse deve ser o grande foco da educação física, em se trabalhar na formação do cidadão no sentido comportamental, atitudinal, que ele consiga terminar uma aula, que seja um queimado, por exemplo, mas, dentro daquele queimado ali, ele conseguiu ter respeito mútuo, ele conseguiu dar valor, oportunizar um colega no simples ato de passar a bola para o outro, arremessar, então acho que esse deve ser o sentido das nossas aulas, deve ser o objetivo, a formação global do aluno. Principalmente, eu quero ratificar isso, a questão atitudinal, comportamento, valores, princípios. Acho que esse tem que ser o grande foco. Não necessariamente a gente ensinar um movimento específico um ao outro. (Professor P-E4)

Percebe-se que, a justificativa defendida pelo P-E1 como sendo um dos principais objetivos da Educação Física é possibilitar o aprendizado de mecanismos que contribuam para a formação e desenvolvimento do *ser holístico*. O professor utiliza a expressão "aprendizado completo do nosso ser" para se referir ao foco do trabalho desenvolvido com os alunos. Apresenta diversas e distintas adjetivações, que dão a entender que o trabalho desenvolvido pela Educação Física objetiva para este fim, o da formação do *ser holístico* – "trabalhar de forma crítica, solidária, cooperativa, respeitosa, valores, conscientização, saber os seus próprios limites, conhecer seu corpo inteiro, vida em sociedade".

Brevemente, afirma o P-E2 que o objetivo das aulas de Educação Física devem contemplar a totalidade dos alunos, aonde as aulas possibilitem o fomento à promoção de aspectos inerentes ao desenvolvimento humano, relacionados ao cognitivo, a motricidade e as questões atitudinais.

A percepção do P-E3 sobre os reais objetivos das aulas de Educação Física apontam que estes devem estar voltados para a "formação integral do ser'. No entanto, ressalta que a "individualidade biológica" do aluno deve ser respeitada.

Por outro lado, a análise do P-E4 vai além da BNCC para tentar explicar quais seriam os objetivos das aulas de Educação Física. Contextualiza o processo histórico da disciplina para referendar que parâmetros biológicos fortemente arraigados com ênfase na "performance", no tecnicismo e nos "aspectos físicos", continuem a interferir para que se tenha uma mudança na concepção pedagógica da área. Salienta que o conhecimento produzido atualmente pela área e os objetivos da mesma, deveriam estar voltados para uma abordagem atitudinal com praticas pedagógicas que desenvolvam comportamentos com "valores", "ética" e "princípios". Conclui o P-E4 que, os objetivos das aulas de Educação Física devem promover a "formação global do aluno", sobretudo, a "formação do cidadão".

Em resumo, os resultados acima descritos referentes a subcategoria *desenvolver a concepção estratigráfica do ser humano* demonstram a partir dos fragmentos analisados e de expressões como, a "formação global do aluno", o "ser integral" e o "aprendizado completo do nosso ser", que este argumento foi fortemente difundido entre os quatro professores (P-E1, P-E2, P-E3 e P-E4) como o principal *objetivo das aulas de Educação Física*. Infere-se que, em alguns dos segmentos codificados este argumento foi defendido e sustentado de forma direta e indireta, a partir da relevância e evocação da abordagem atitudinal (valores, princípios, ética, respeito, trabalhar de forma crítica, a solidariedade, a cooperação) nas aulas de Educação Física

(P-E1, P-E2 e P-E4) como forma de se desenvolver a *formação cidadã* (P-E4) e o aprendizado da vida em sociedade (P-E1).

Na sequência da análise qualitativa a respeito dos objetivos das aulas de Educação Física (categoria central), a terceira subcategoria analisada *deficiências na infraestrutura desportiva escolar; ambiguidades e exclusão social* (25%) apresenta três segmentos codificados (P-E2, P-E3 e P-E5). Respectivamente, os três professores foram questionados se as escolas onde lecionam oportunizam um contexto de ensino, que as possibilite terem à chancela de promotoras de saúde e de *práticas inclusivas*.

Notadamente, buscou-se saber se a *infraestrutura desportiva escolar* de espaços físicos, equipamentos e instalações educacionais oferecem a totalidade dos alunos, alunas e estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) uma abordagem inclusiva nas aulas de Educação Física.

> Em termos estruturais não, mas em termos dados como vontade dos professores, da direção, da equipe técnico-pedagógica, realmente, tem um interesse sim de a gente tentar incluir todos os alunos nas aulas de educação física. A escola sempre está atentando para essa questão. Sempre procurando, nesse aspecto, não tenho do que reclamar. (Professor P-E2)

> De excelência total em infraestrutura física não, [...] em relação à estrutura física em si não, acho que é regular, (Professor P - E3)

> Difícil. [Questão] da infraestrutura, como eu falei, eu não posso falar que a escola teria essa chancela se parte estrutural não permite o acesso às pessoas... inclusão nas aulas. Não é por falta de apoio de gestores, mas é falta de apoio de órgão público. (Professor P - E5)

Infere-se que os professores P-E2, P-E3 e P-E5 corroboram acerca da mesma questão, de que às suas respectivas escolas não desfrutam de *boa infraestrutura escolar desportiva* para desenvolver *práticas inclusivas* dentro da dinâmica das aulas de Educação Física. O P-E5 revela que a *ausência* de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar comprometem o acesso dos alunos nas aulas e consequentemente à inclusão. De fato, o docente afirma que isto ocorre devido a *ineficiência dos órgãos públicos* responsáveis, devido a "falta de apoio". Ainda que esforços tenham sido percebidos na E2 por parte da comunidade escolar, ao que tange o enfrentamento das dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, o P-E2 e o P-E3 revelam que as suas escolas carecem de “estrutura”.

Finalizando, pode-se dizer que os resultados apresentados anteriormente e os fatos narrados acerca da *ausência* de políticas educacionais de *infraestrutura desportiva* na E2, na E3 e na E5, inviabilizam uma *abordagem inclusiva* nas aulas de Educação Física e a chancela às escolas de serem promotoras de saúde e de práticas inclusivas. As adjetivações relatadas pelos docentes não deixam dúvidas, são claras e contundentes de que as escolas públicas carecem de infraestrutura física para que a inclusão ocorra com responsabilidade e comprometimento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ

4.4.4.2 Parcerias comunitárias que causam prejuízos a prática pedagógica

A categoria *parcerias comunitárias que causam prejuízos* (22,5%), hierarquicamente com nove segmentos codificados ocupa a segunda colocação quando se observa a categoria nuclear *prática pedagógica* como referência.

A análise qualitativa e de conteúdo das mensagens das entrevistas a respeito da categoria *parcerias comunitárias que causam prejuízos* fez emergir as seguintes subcategorias:

1. Deslocamentos discente/Vulnerabilidade local;
2. Ausência de diálogo e organização de políticas educacionais;
3. Ausência de relevância da Educação Física;
4. Insegurança/Comprometimento a integridade física dos alunos;
5. Escassez de espaços físicos;
6. O horário das aulas de Educação Física/Detecção de problemas.

Os dados expostos na tabela 34 referem acerca da categoria *parcerias comunitárias que causam prejuízos*. Notadamente, a estatística das subcategorias e dos segmentos codificados seguem detalhadas.

Tabela 34 – Estatística de subcategorias (parcerias comunitárias que causam prejuízos à Educação Física – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Deslocamentos discentes/vulnerabilidade local	2	22,22
Ausência de diálogo e organização de políticas educacionais	2	22,22
O horário das aulas de EF/Detecção de problemas	2	22,22
Insegurança/Comprometimento a integridade física dos alunos	1	11,11
Escassez de espaços físicos	1	11,11
Ausência de relevância da Educação Física	1	11,11
TOTAL	9	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Salienta-se que, das seis subcategorias elencadas na tabela 34, três subcategorias destacam-se com dois segmentos codificados (22,2%).

Referente às subcategorias - deslocamentos discentes/vulnerabilidade local (P-E1 e P-E4); horário das aulas de EF/detecção de problemas (P-E3 e P-E5) e ausência de diálogo e organização de políticas educacionais (o primeiro segmento codificado do P-E2), ambas possuem 22,2% dos segmentos codificados. Por sua vez, as subcategorias insegurança/comprometimento a integridade física dos alunos (P-E4) e escassez de espaços físicos (P-E5), respectivamente, apresentam 11,1% dos segmentos codificados. Em todas as subcategorias supramencionadas os professores foram inquiridos a respeito de como o compartilhamento de espaços públicos externos às escolas entre a comunidade bairro e comunidade escolar compromete a *prática pedagógica* da Educação Física.

Inicia-se a análise qualitativa a partir da subcategoria *deslocamentos discentes/vulnerabilidade local* (22,2%) que traz à tona dois segmentos codificados.

> Eu acho que o comprometimento maior é em relação ao tempo de perda que você tem do deslocamento da escola até aqui. [...] pelo local externo, isso bem que a gente tinha comentado no início. É sol, se estiver chovendo não tem aula, é hidratação limitada, não tem um banheiro, para ir ao banheiro, as vezes a gente tem que deixar um grupo separado e ir até um posto que tem em torno dali uns cem metros ou menos, chega até um posto para poder utilizar o banheiro. Então há uma perda sim, porque

> você acaba dividindo grupos num lugar que está exposto a qualquer pessoa. (Professor P- E1)

> Uma experiência também não positiva foi na E1, que não tem uma quadra ainda, me parece que está em construção, mas nós tínhamos que nos deslocar da unidade até uma quadra vizinha, mas uma caminhada próxima de um quilômetro, e, nesse trajeto, você tinha que conter os alunos em relação à disciplina, de estar na rua, estar em um espaço público. Nem sempre isso era possível, alunos que subiam no muro e apertavam campainha, enfim, atos indisciplinares, além de você estar longe da unidade. Você não tinha um amparo da sua unidade caso acontecesse alguma coisa; você estava sozinho ali para lidar com qualquer problema, do menor ao maior, então isso é uma situação muito complicada, essa questão de compartilhar o espaço de aula com a comunidade. É complicado. (Professor P-E4)

A unidade de análise acima referente a percepção do P-E1 descreve uma série de dificuldades enfrentadas acerca do compartilhamentos dos espaços públicos externos (quadras polidesportivas em parças públicas) que comprometem a *prática pedagógica da* Educação Física. Estiveram no bojo, questões como perda de tempo de aula em decorrência do deslocamento dos alunos, vulnerabilidades locais, como a exposição às intempéries climáticas e os desdobramentos gerados, como o potencial cancelamento das aulas em dias chuvosos e muito quentes e a ausência de banheiros no local de aula.

O P-E4 descreve a complexa experiência quando atuava na E1. Destaca que o deslocamento humano dos alunos até uma praça pública distante aproximadamente 1 km da escola era algo desafiador. Ter que controlar os alunos andando pelas ruas, os atos indisciplinares durante o trajeto, a insegurança e o desamparo por estar distante da unidade escolar e sem o devido suporte em caso de emergências são fatos que se confrontavam com a dura realidade de ter de compartilhar os espaços públicos externos com a comunidade do bairro.

Conclui-se a partir dos fragmentos, que o compartilhamento de espaços públicos externos às escolas entre a comunidade bairro e escolar comprometem a prática pedagógica da Educação Física. Resumidamente, os fatos narrados pelos professores P-E1 e o P-E4 evidenciam que a subcategoria *deslocamentos discentes/vulnerabilidade local* apresentam unidades de análise elucidativas. Os relatos de insegurança e perigo devido ao registro de atos indisciplinares em função do deslocamento realizado até a praça pública (local real das aulas), a ausência de amparo da unidade escolar e o prejuízo direto à prática pedagógica devido ao tempo de perda de aula, demonstram a complexidade dos problemas apontados pelo P-E4. Precariedades no local de aula reveladas pelo P-E1, como a hidratação limitada e a ausência de banheiros, a insegurança na praça pública devido a constatação da divisão de grupos de alunos - enquanto alguns permanecem sozinhos na praça outros são conduzidos pelo professor ao posto de saúde para se hidratarem e irem ao banheiro. São fatos que demonstram a robustez e a consistência dos dados.

Posteriormente, o segmento codificado do P-E2 apresenta a segunda subcategoria - *ausência de diálogo e organização de políticas educacionais*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Se tivesse um diálogo entre a escola e a comunidade talvez não afetaria as nossas aulas. Só questão de organização. Por exemplo, fazer um tabelamento: dias de educação física, turma tal, professor tal é nesse horário. Os outros horários são livres. Um horário que a comunidade se reúne para jogar um campeonato entre os moradores. Poderia ter esse tipo de diálogo para combinar melhor o uso. (Professor P-E2).

Infere-se a partir dos resultados descritos acima pelo P-E2 que há uma possível dissonância entre a escola e a comunidade no tocante ao uso e compartilhamento dos espaços públicos durante as aulas de Educação Física. .No tocante a este aspecto, sinaliza que a ausência da via democrática e do diálogo no compartilhamento da quadra polidesportiva são fatores que contribuem para o comprometimento da *prática pedagógica* da Educação Física. Neste sentido, o docente apresenta como sugestão um tabelamento dos dias de uso para a escola e para a comunidade do bairro.

As unidades de análise do professor P-E3 e do P-E5 logo abaixo, caracterizam a terceira subcategoria, *o horário das aulas de Educação Física/detecção de problemas* (22,2%). Tais fragmentos expõem os *problemas* vivenciados durante a prática pedagógica devido ao compartilhamento de espaços públicos localizados em praças durante as aulas:

> O problema que eu tinha maior era à noite, eu dava aula à noite e tinha dias que realmente a quadra estava... E a noite você tinha uma turma muito reduzida, tinha dia que não tinha nem dez alunos, você chega tem uma galera, mais de vinte, trinta jogando e eu, galera vamos mudar os planos hoje, vamos fazer... E isso influência diretamente a prática, se você estava planejando algo prático e você tem que contornar, vamos lá na sala, semana que vem nós vamos retornar. Mas isso tem que ter flexibilidade, não tem jeito, por conta dessa questão de espaço ser público, aberto ao público de forma geral. (Professor P-E3)

> Agora, da E5, principalmente o meu horário, não influencia muito porque acredito que a parte da tarde e da noite influencie mais. De manhã, tem poucos adolescentes, pouca gente na praça no horário que é de manhã. Pouca gente na praça e, pela quantidade bem maior de quadras poliesportivas, dá para dividir com a comunidade. (Professor P-E5)

A percepção do P-E3 é que sucessivas alterações de planejamentos das aulas de Educação Física ocorrem devido a realidade do contexto de ensino referente ao compartilhamento dos espaços públicos externos - a quadra polidesportiva, entre a escola e a comunidade. Segundo o professor o maior *problema* se dá no *ensino noturno*, onde existe uma grande concentração de pessoas (acima de 20) utilizando o espaço da quadra polidesportiva - que é pública, situada em uma praça. Tal fato e contexto pedagógico contraproducente faz com que o docente tenha que ter flexibilidade, buscando rapidamente contornar a situação através de constantes e imprevisíveis mudanças no planejamento de ensino. Contudo, esta manobra compromete diretamente a prática pedagógica.

Aponta o P-E5 que no *turno da manhã* não há interferência na prática pedagógica da Educação Física ao que tange o *compartilhamentos dos espaços públicos externos* (quadra polidesportiva). Justifica que a não-interferência se dá devido ao reduzido número de pessoas da comunidade na praça no momento de sua aula e pela maior quantidade de estruturas desportivas disponíveis para população. Informa que a maior dificuldade de compartilhamento destes espaços possivelmente se dá no *turno da tarde e da noite*.

Finalizando, a narrativa do P-E3 e do P-E5 demonstram que as maiores dificuldades e os potenciais reflexos na prática pedagógica da Educação Física registram-se, sobretudo, nos horários referentes aos *turno da tarde e da noite*, com evidências de aglomerações de jovens e moradores que utilizam as praças públicas. Tais fatos desencadeiam a necessidade de improvisos docentes na E3, com a flexibilidade e mudanças no plano de ensino. Por outro lado, o *turno da manhã* foi referido como mais tranquilo, com menos interferências externas para a realização das aulas de Educação Física. Por fim, o compartilhamento que é feito dos espaços

desportivos de praças públicas entre a escola e a comunidade durante as aulas, demonstra-se mais profícuo no *turno da manhã*, sobretudo na E5, em decorrência da elevada quantidade de estruturas de quadras polidesportivas existentes na praça pública situada próxima a unidade de ensino.

A quarta subcategoria *insegurança/comprometimento a integridade física dos alunos* (11,1%) expõe unicamente o segmento codificado do P-E4.

> Eu tive uma experiência na E2, onde, por mais de uma vez, eu precisei retirar os meus alunos da quadra porque ela é de uso comum da unidade e da comunidade do entorno, e aí eu precisei, em algumas situações, interromper a minha aula, levar os alunos para a escola por conta da presença de terceiros que, no meu ponto de vista, poderiam comprometer a integridade física dos meus alunos. (Professor P-E4)

Em resumo, os resultados acima revelados a partir da narrativa do P-E4, enfatizam o sentimento de *insegurança e comprometimento a integridade física dos alunos* devido aos problemas provenientes do uso compartilhado dos espaços de quadra polidesportivas em praças públicas entre escola e a comunidade durante as aulas de Educação Física. Descreve o docente que, por inúmeras vezes foi obrigado a "interromper" a sua aula pelo fato de ter que lidar com "a presença de terceiros", e a suscetibilidade que é gerada a *integridade física dos alunos.*

Sequencialmente, a *escassez de espaços físicos* (11,1%) é a quinta subcategoria a ser destrinchada pela análise qualitativa e de conteúdo proveniente do segmento codificado do P-E5.

> Se pudesse voltar um pouquinho no tempo e falar da... trabalhei onze anos no Manoel Antônio da Costa onde só existia uma quadra na comunidade do Cruzeiro afetava diretamente porque era apenas uma quadra para dividir com uma comunidade inteira. Uma praça em frente da escola que eu trabalhava, aqui no Bairro da Rasa também. (Professor P-E5)

Os resultados acima apontadas pelo P-E5 descrevem que a sua longa experiência profissional em uma outra escola da rede pública municipal de ensino foi "afetada" negativamente devido ao compartilhamento de uma única quadra polidesportiva que existia fora da escola. Infere-se que, devido à *escassez de espaços físicos* na escola para às aulas de Educação Física, a única opção era ter de dividir o uso da quadra polidesportiva com a comunidade denominada "Cruzeiro". Segundo o professor este contexto afeta diretamente a prática pedagógica da Educação Física.

A sexta e última subcategoria *ausência de diálogo e organização de políticas educacionais*, apresenta o segundo segmento codificado do professor P-E2. Diferentemente da indagação que lhe foi feita na análise do primeiro segmento codificado, o professor foi questionado se o *mecanismo social solidário* entre a escola e o bairro, de compartilhamento dos espaços públicos (praças) poderia de alguma forma comprometer a implementação de políticas públicas educacionais de infraestrutura desportiva escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Qualquer política pública precisa de organização, porque aquilo não é organizado, tudo que é feito de qualquer maneira, vamos dizer assim, acaba prejudicando essa questão pedagógica, porque se uma pessoa que não é da escola acaba "participando da educação física", eles não entendem que aquela aula ali, ele tem um conteúdo didático. Diferentemente, de você estar jogando futebol ou qualquer outro tipo de esporte que não é escolar. (Professor P-E2)

Resumidamente, para o P-E2 as *parcerias comunitárias* entre escola e comunidade têm contribuído para o comprometimento da *prática pedagógica* da Educação. Posto que o compartilhamento e uso dos espaços públicos externos (não-escolares) refletem a *ausência de planejamento e organização das políticas públicas educacionais e de lazer*. Infere-se pela sua narrativa, que a prática pedagógica é *prejudicada*, uma vez que os usuários da comunidade se misturam com os alunos ao compartilharem o mesmo espaço físico de aula. Há uma violação dos direitos sociais (comunidade) e educacionais (alunos) pela falta de organização das políticas públicas, as *políticas de lazer* se misturam às *políticas educacionais*. Uma turbulenta convivência.

4.4.4.3 A influência do fator climático na prática pedagógica da Educação Física

A categoria *fator climático* (20%) possui oito segmentos codificados e, hierarquicamente, detém o posto de terceira colocada quando se analisam as demais categorias que referem acerca da prática pedagógica da Educação Física.

Por conseguinte, a análise de conteúdo da categoria *fator climático* fez emergir as seguintes subcategorias elencadas logo abaixo:

1. Infraestrutura escolar (IE) inadequada/Limitação/Desconforto/Comprometimento;
2. Conhecer a IE/Estratégias com a tematização de aulas teóricas;
3. Necessidade de monitoramento e de cobertura da quadra polidesportiva;
4. Prevalência de aulas práticas e infraestrutura desportiva inadequada da praça pública.

As subcategorias supramencionadas referentes à influência do *fator climático* nas aulas, encontram-se pormenorizadas na tabela 35 com a estatística dos subcódigos e os seus respectivos segmentos codificados.

Tabela 35 – Estatística de subcategorias (a influência do fator climático nas aulas de Educação Física – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
IE inadequada/Limitação/Desconforto/Comprometimento	4	50,00
Conhecer a IE/Estratégias com a tematização de aulas teóricas	2	25,00
Necessidade de monitoramento e cobertura da quadra polidesportiva	1	12,50
Prevalência de aulas práticas/ID inadequada da praça pública	1	12,50
TOTAL	8	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da tabela 35 demonstram que dentre as quatro subcategorias analisadas, a subcategoria *IE inadequada, limitação, desconforto e comprometimento* (50%) destaca-se com quatro segmentos codificados.

Refere-se que, em todas as quatro subcategorias analisadas os oito segmentos codificados refletem a percepção dos cinco professores ao serem indagados a respeito da experiência com a prática pedagógica da Educação Física em contextos de ensino relacionados com *condições climáticas adversas*.

No tocante as questões referentes a influência do *fator climático* nas aulas de Educação Física, a primeira subcategoria - *IE inadequada, Limitação, Desconforto e Comprometimento* (50%) apresenta abaixo os segmentos codificados dos professores P-E1, P-E2, P-E4 e P-E5.

> A gente mora numa região praiana, região de Búzios. Então nós temos um clima bem quente, quente demais que acaba sendo muito prejudicial às nossas aulas. Mas a parte prática, se tiver um dia chuvoso, você fica limitado. Aí a gente entra naquela questão que a gente falou também lá no início, a gente começa a utilizar o espaço dentro da escola, que é um pedaço muito pequeno e não coberto, você começa a gerar desconforto, em relação aos demais funcionários do local. Então o clima desfavorece totalmente em relação porque nós não temos a estrutura adequada para poder realizar as nossas aulas. (Professor P-E1)

> Aqui não tem uma quadra coberta. O final do ano e no início do ano sempre faz um sol muito quente. Acaba gerando desconforto com os alunos. E a gente tem que fazer aulas aqui dentro. Basicamente é isso. (Professor P-E2)

> Porque você precisa de uma condição no mínimo digna para você ter uma prática de ensino, tanto partindo do princípio das recomendações para se praticar exercício físico, onde sugere-se uma roupa leve, não sendo realizada em alguns horários, enfim, e a gente vai na contramão disso. Quando eu tenho que dar uma aula para uma turma no horário de dez e quarenta a meio-dia em uma quadra descoberta, em uma estação já beirando verão, já início de dezembro, eu tenho uma qualidade de aula no mínimo comprometida. Não há ser humano que vá resistir praticar uma atividade moderada, que seja, neste horário, no calor talvez aí de trinta e poucos graus. (Professor P-E4)

> Outra situação... é desumano botar as crianças, adolescentes pós dez horas da manhã e antes das três da tarde para fazer atividade física numa quadra descoberta, um sol de mais de trinta graus. Então, isso afeta diretamente. Condições climáticas afetam diretamente as aulas práticas. (Professor P-E5)

Salienta o P-E1 que, a prática pedagógica (a parte prática) da disciplina de Educação Física naturalmente é afetada em decorrência das *condições climáticas adversas* do município de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, que são agravadas pela *oferta inadequada de infraestrutura escolar*. Salienta que as características climáticas do município com altas temperaturas e dias chuvosos interferem e *limitam* a prática pedagógica, devido a quadra polidesportiva da praça pública não possuir cobertura. Por sua vez, este difícil contexto de ensino faz com que as aulas ocorram no espaço físico escolar de reduzidas dimensões e também sem cobertura, o que gera "desconforto" e incômodo aos funcionários da escola devido às peculiaridades dos alunos e da aula, como a euforia, excitação somática, socialização, ações motrizes, afetividade, atividades individuais e coletivas que necessitam de comunicação, organização e estabelecimento de estratégias. Ou seja, uma série de vivências que fazem parte dos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem) que estão fortemente presentes nas aulas de Educação Física. Entretanto, parte da comunidade escolar faz uma leitura distorcida de tais vivência e a compreendem como desordem e transgressão às regras de boa convivência do funcionamento administrativo da unidade de ensino.

O P-E2 revela comprometimento da prática pedagógica da Educação Física em função da deficiência da infraestrutura escolar, a unidade de ensino utiliza uma quadra polidesportiva *sem cobertura* situada em um praça pública. Assim, a presença de condições climáticas adversas no

início e fim do ano letivo geram desconforto nos alunos, fazendo com que as aulas sejam deslocadas para o pátio da escola.

Menciona o P-E4 que em determinados horários e turnos escolares, as altas temperaturas e os dias chuvosos influenciam diretamente na participação, no desempenho dos alunos durante a prática pedagógica, e consequentemente considera a "qualidade de aula no mínimo comprometida". Salienta que a presença na unidade escolar de infraestrutura desportiva (quadra coberta) sem uma manutenção adequada não possibilita a garantia de uma boa prática pedagógica, sobretudo, em dias de chuva que promovem alagamentos e vazamentos.

Reforça o P-E5 o lado desumano imposto pela precarização da educação pública devido à ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar, de ter que expor a saúde dos alunos as intempéries climáticas com elevadas temperaturas. Este retrato educacional adverso, de *condições climáticas adversas* e quadras polidesportivas comunitárias *sem coberturas* utilizadas pela escola, para além de comprometer os alunos, também *comprometem* a prática pedagógica da Educação Física.

Em resumo, os resultados acima apresentados referentes as condições climáticas adversas enfrentadas nas E1, E2, E4 e na E5 durante as aulas de Educação Física, revelam um contexto de ensino intensamente comprometido devido às evidências de *infraestruturas escolares inadequadas*. Além da maioria das escolas não possuírem quadras polidesportivas, àquelas que são utilizadas em praças públicas não possuem coberturas, fazendo com que as elevadas temperaturas e os dias chuvosos comprometam a *prática pedagógica*. Infere-se que, a qualidade de aula no mínimo é *comprometida* (E4 e E5) e *limitada* (E1). Neste sentido, a E2 relata *desconforto* nos alunos durante às aulas. Por fim, alguns horários do turno da manhã e da tarde foram considerados sensíveis pelos P-E4 e P-E5, no tocante ao registro de elevadas temperaturas. Sendo adjetivado como "desumano" pelo professor P-E5 esta exposição dos alunos.

A segunda subcategoria a analisar as *condições climáticas adversas* vivenciadas nas aulas de Educação Física, aborda a necessidade de *conhecer a IE e de se buscar estratégias com a tematização de aulas teóricas* (25%). Neste ínterim, são elucidativos os segmentos codificados abaixo do P-E3 e do P-E5.

> Eu acho importante também o professor de acordo com onde está inserido, a sua estrutura, sua unidade, que você também esteja preparado para essas adversidades. Então é legal sempre dos temas relacionados à anos específicos, temas teóricos que eu possa abordar, como eu vou poder mudar essa aula específica devido a condição climática. (Professor P-E3)

> Então, temos um planejamento como qualquer outra disciplina. Se chover, o que eu faço com o meu planejamento das aulas de educação física?. Essa questão da chuva também me incomoda muito. Você é obrigado a trocar, porque choveu. Ué, o teu planejamento não vale nada. Troco? Boto aula teórica? Complicado. (Professor P-E5)

Concluem o P-E3 e o P-E5 para a necessidade de se *conhecer e se apropriar* da infraestrutura escolar que lhe são disponibilizadas. Visto que em virtude das condições climáticas adversas possam estar preparados para mudanças abruptas da parte *prática* das aulas e do plano de ensino previamente elaborado, para a possível implementação de *estratégias teóricas*. Embora o P-E5 tenha apresentado queixas devido as mudanças que os dias de chuvosos impõe no planejamento das aulas, os professores refletem sobre a adoção de

estratégias de práticas pedagógicas com a tematização de conteúdos de ensino de natureza *teórica*, de modo a valorizar o seu plano de ensino.

Finalizando a análise qualitativa a respeito da influência do *fator climático* nas aulas de Educação Física, a terceira subcategoria *necessidade de monitoramento e cobertura da quadra polidesportiva* apresenta o segmento codificado do P-E4 e a quarta subcategoria - *prevalência de aulas práticas/ID inadequada da praça pública*. Ambas referem-se aos fragmentos do P-E5, respectivamente, que possuem um segmento codificado (12,5%).

> Então compromete bastante nossa prática didática, nossa prática de ensino, não só a questão do calor, mas também chuva. Você às vezes até tem uma quadra coberta, mas que não quer dizer que ela não vá molhar, porque a sua forma de construção permite que a água entre lateralmente ou por algum vazamento, então ter uma quadra coberta nem sempre significa você estar livre da questão climática de chuva. Então compromete bastante, questões climáticas, o andamento das aulas. (Professor -E4)

> Eu costumo dizer que aula teórica de educação física é só quando chove. A gente trabalha no município de Armação de Búzios, mas não chove nunca. Então, não teria aula teórica. Não é isso? Então, as nossas quadras aqui são descobertas. Essa quadra da comunidade, da praça. (Professor P - E5)

Em resumo, o P-E4 infere que o desenvolvimento de todo processo didático-metodológico (ensino e aprendizagem) requer condições mínimas para que a dignidade de todos os atores educacionais envolvidos nas aulas de Educação Física sejam respeitados. Sobretudo, reforça a *necessidade de monitoramento e manutenção na cobertura da quadra polidesportiva* da E4 para que as condições climáticas adversas não interfiram na prática pedagógica. Neste sentido, chega a demonstrar descontentamento pela realidade vivenciada. Afirma que os fatores climáticos adversos dependendo da infraestrutura escolar, podem comprometer bastante a prática pedagógica da Educação Física.

Conclui-se a partir da narrativa do P-E5, que a prevalência de um baixo índice pluviométrico no município de Armação dos Búzios-RJ (pouco volume de chuva) reflete diretamente na prática pedagógica, fazendo com que, majoritariamente haja a *prevalência de aulas práticas* – sendo quase nulas as aulas teóricas. A unidade escolar não possui infraestrutura desportiva, fazendo com que as aulas decorram nas praças públicas, onde as quadras polidesportivas são *descobertas* e a *infraestrutura desportiva é inadequada*.

4.4.4.4 O reflexo da infraestrutura escolar na prática pedagógica da Educação Física

A categoria *infraestrutura escolar* (15%) reúne seis segmentos codificados, e quando se analisam as demais categorias que verificam possíveis reflexos na prática pedagógica da Educação Física, esta ocupa a quarta posição hierárquica.

No tocante a análise de conteúdo da categoria *infraestrutura escolar* relativa à *prática pedagógica*, foram criadas cinco subcategorias:

1. Ausência de investimentos, de espaço físico e de materiais;
2. Desvalorização da Educação Física;
3. Maior desgaste docente;
4. Interferências no plano de ensino e limitação da atuação docente
5. Ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar (IDE).

As subcategorias relatadas acima, referem-se aos possíveis reflexos da *infraestrutura escolar* na prática pedagógica da Educação Física, e seguem pormenorizadas na tabela 36 com a estatística de subcategorias.

Tabela 36 – Estatística de subcategorias (os reflexos da infraestrutura escolar de na prática pedagógica – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Ausência de investimentos, de espaço físico e materiais	2	33,33
Maior desgaste docente	1	16,67
Interferências no plano de ensino/Limitação da atuação docente	1	16,67
Desvalorização da Educação Física	1	16,67
Ausência de políticas educacionais de IDE	1	16,67
TOTAL	6	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: IDE – Infraestrutura desportiva escolar

Extrai-se da análise estatística da tabela 36 que a subcategoria *ausência de investimentos, de espaço físico e de materiais* (33,3%) com dois segmentos codificados é a que mais se destaca.

Salienta-se que em todas as cinco subcategorias, os professores foram indagados sobre em que medida as políticas educacionais que subsidiam a *infraestrutura desportiva escolar* afetam a *prática pedagógica* da educação física.

Sublinha-se que, os segmentos codificados abaixo dos professores P-E1 e P-E4 caracterizam a subcategoria *ausência de investimentos, de espaço físico e de materiais* (33,3%).

> Em relação a prática pedagógica, em relação a disciplina de educação física, é aquilo que a gente vem mencionando o tempo inteiro em relação a falta de investimento, a falta de condições. (Professor P-E1)

> Diretamente, por conta de recursos, por conta da falta de estrutura, sobre material didático, a falta de espaço específico em algumas unidades, o próprio tempo de aula, tudo isso contribui bastante. (Professor P-E4)

Notadamente, as falhas nas políticas educacionais de *infraestrutura desportiva escolar* responsáveis por subsidiar a prática pedagógica da Educação Física, segundo o P-E1 devem-se às deficiências de aportes financeiros. A *ausência de investimentos* interfere no trabalho docente e nas *condições* da infraestrutura das escolas.

Salienta o P-E4 que, na medida que se evidencia a ausência da tríade - *recursos econômicos, infraestrutura escolar de espaço físico*, e de *materiais didático-pedagógicos*, existe uma influência direta na *prática pedagógica* e na atuação docente. Este processo deficitário e crônico, de sangria na educação pública, se dá em decorrência da *ausência de investimentos* nas políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar.

Em resumo, os resultados acima apresentados inferem que, na medida que se constata a *ausência de investimentos* e políticas educacionais na infraestrutura desportiva escolar, há um prejuízo direto na *prática pedagógica* da Educação Física. Os fatos narrados pelo P-E1 e pelo P-E4 apontam que devido à *falta de recursos econômicos*, desdobramentos têm sido evidenciados. Sobretudo, ao que tange as condições das escolas referentes aos espaços físicos e aos materiais.

A segunda subcategoria analisada neste subcapítulo – *maior desgaste docente* (16,7%), salienta o segmento codificado abaixo do P-E2.

> Afeta, porque, o que acontece, a gente trabalha só na limitação, o tempo todo, se a política não der suporte para os professores, a gente se desgasta mais, se estressa mais e tem mais... acaba pensando coisas que não era para se pensar. A gente acaba sobrecarregado. (Professor P-E2)

Conclui-se com base na unidade de análise acima referente a percepção do P-E2 que, quando as políticas educacionais deixam de cumprir o papel de subsidiar a *infraestrutura desportiva escolar* durante a prática pedagógica da Educação Física, há um comprometimento não só dos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem), como também da saúde psicológica do próprio professor. Uma vez que este passa a ter *maior desgaste* e exigência dentro de um quadro educacional de carências materiais e estruturais. Por fim, a docência passa a ser exercida constantemente sob limitação e estresse.

A subcategoria *interferências no plano de ensino e limitação da atuação* (16,7%), a quarta a ser analisada, ao que tange a influência da *infraestrutura escolar* na prática pedagógica da Educação Física, apresenta abaixo o segmento codificado do P-E3.

> Se tem uma quadra descoberta você planeja uma aula específica de handball com todos os detalhes desde o aquecimento até a parte específica, toda a movimentação, enfim, [volta à calma] tudo detalhado, chegou na escola está chovendo, acabou sua aula. Você terá que mudar todos esses planos, então a interferência é direta, ou você chegou e está um sol de quarenta graus às treze horas, então você tem essa influência que é direta no nosso planejamento e em toda estrutura da aula. (Professor P-E3)

Infere-se a partir da unidade de análise do P-E3, que a ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar afetam diretamente a prática pedagógica da Educação Física. Sobretudo, a parte do *planejamento de ensino* tende a sofrer constantes adaptações e alterações devido à imprevisibilidade imposta por contextos educacionais deficitários. O professor contextualiza a situação através do exemplo do planejamento de ensino de uma aula de handebol em uma quadra descoberta, que rapidamente teve que ser modificada devido ao antagonismo dos fatores climáticos - dias de chuva e dias com elevadas temperaturas. O registro deste contexto de ensino denota uma possível inviabilidade, interferência direta na prática pedagógica e *limitação da atuação docente.*

A quinta subcategoria - *desvalorização da Educação Física* (16,7%), traz o segmento codificado do P-E1, apontando indícios de que a influência da infraestrutura escolar na prática pedagógica tenha relação com a possível discriminação sofrida pela disciplina.

> A falta de valorização da disciplina mediante a todos, disciplinas, de quem está na parte superior do nosso Município. Então vejo nesse ponto de vista, a desvalorização eu acho que é o peso maior relacionado a prática pedagógica, eu acho que é o principal mesmo. (Professor P-E1)

USC DE COMPOSTELA

Percebe dos resultados acima descritos pelo P-E1, que na medida que as políticas educacionais se ausentam ou distanciam-se das necessidades do "chão da escola", a *desvalorização* sobre a Educação Física aumenta. Visto que esta possui caráter estrutural - se consolida nos estratos superiores da administração pública municipal responsáveis pela educação, com repercussões na comunidade escolar e entre as demais disciplinas acadêmicas.

Finalmente, este processo crônico de *desvalorização* e de baixo status da Educação Física compromete a sua *prática pedagógica*, posto que se reproduz no tempo e espaço dentro da educação pública através da dicotomia entre a ausência e a presença de *políticas educacionais* que conferem tratamento desigual perante as demais disciplinas acadêmicas.

A subcategoria *ausência de políticas educacionais de IDE* (16,7%) é a sexta e última a ser analisada no presente subcapítulo. Nesta perspectiva, evidencia-se abaixo o segmento codificado do P-E5:

> Se eu não tenho acesso a essas políticas educacionais, eu não posso responder por elas, entendeu? Então acaba que...Afeta não as ter. (Professor P-E5)

Depreende-se da unidade de análise acima, que o P-E5 foi *evasivo e superficial* quando foi inquirido a respeito de em que medida as políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar afetam a prática pedagógica da Educação Física. Infere-se que pela menção feita à *ausência* na unidade escolar de *políticas educacionais*, o P-E5 não poderia responder por elas ou como elas afetam à Educação Física, se limitando a dizer que "afeta não as ter".

4.4.4.5 A participação e evasão nas aulas *versus* as políticas educacionais

O presente subcapítulo dá ênfase à categoria *participação e evasão versus as políticas educacionais* (12,5%), a última a ser analisada quando se considera a hierarquia das categorias anteriores que buscaram melhor conhecer a percepção docente acerca da *prática pedagógica* nas aulas de Educação Física. Assim, a seguintes subcategorias foram desenvolvidas:

1. Ausência de infraestrutura desportiva escolar (IDE) – abandono/percepção de não obrigatoriedade;
2. Limitação física que afeta a diversidade de conteúdos e a participação;
3. Uso ideológico pelos alunos da falta de estrutura – evasão.

Salienta-se que a três subcategoria mencionada acima provém das respostas dos professores em decorrência da seguinte questão - em que medida a participação e a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física resultam de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar existente nas redes de ensino.

Por conseguinte, a estatística de subcategorias referentes aos resultados encontrados, encontram-se abaixo na tabela 37.

Tabela 37 – Estatística de subcategorias (a participação e evasão nas aulas versus as políticas educacionais – a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
Ausência de IDE - Abandono/percepção de não-obrigatoriedade	3	60,00
Limitação física afeta a diversidade de conteúdo/participação	1	20,00
Uso ideológico pelos alunos da falta de estrutura – evasão	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: IDE – Infraestrutura desportiva escolar

Sublinha-se que dentre as três subcategorias apresentadas na tabela 37, notadamente a subcategoria *ausência de IDE - Abandono/percepção de não-obrigatoriedade* (60%), com três segmentos codificados possui maior relevo.

Em resposta a indagação feita aos professores começa-se a análise dos dados a partir da subcategoria *ausência de IDE – abandono e percepção de não obrigatoriedade* (60%). Particularmente, os segmentos codificados abaixo dos professores P-E1, P-E3 e P-E5 lançam luz à questão central previamente elaborada.

> Então, grande parte dos alunos olham a educação física como sendo algo não tão obrigatório pela falta total de estrutura. Então eles têm essa percepção, "professor, eu não vou fazer aula", "porque?", "a gente não tem uniforme, a gente não tem onde beber água, a gente não tem um banheiro para tomar banho", "eu vou sair daqui e vou suado", eu tenho aula até oito e quarenta de educação física e depois eu vou ter até meio dia e vinte dentro de uma sala de aula suado e fedendo e isso acaba gerando esse conflito e esse abandono da disciplina de educação física. (Professor P-E1)

> Voltando lá na nossa quadra, professor não vou fazer porque eu vou ficar todo suado para a aula posterior, não vou e você tem que lidar com isso. Que é isso cara, você tem que fazer, não vai poder toda aula estar aqui. Nós vivemos em uma região onde o clima quente está em noventa por cento do ano. Então isso não é desculpa e você tentar contornar algo que você sabe que não é culpa do aluno nem sua, é de um âmbito maior, infraestrutura que deveria estar disponibilizada. Mas é um agravante, meninas que não querem fazer, professor não vou fazer porque vou ficar suada, meninos também, é direto, acontece constantemente e está relacionado diretamente à essa infraestrutura. (Professor P-E3)

> Se você tiver mais um material desportivo, você tem como mostrar para o seu aluno, ele vai ficar mais motivado a participar dessas aulas. Se você dá aula numa unidade escolar onde só tem uma pracinha em frente, precisa de material, você tem uma bola de futebol para eles jogarem futebol e bota para as moças jogarem... de borracha para jogar queimada, quem não entra nesse perfil, eu acho que fica muito desmotivado para fazer uma aula prática. Se você tiver oportunidade de mostrar para os seus alunos outros tipos de atividades com materiais diversos, eu acho que isso motiva mais o seu aluno e a evasão seria menor das aulas de educação física. Mas a realidade é essa aí. Não tem tanto investimento. Isso afeta diretamente na evasão. (Professor P-E5)

O P-E1 e o P-E3 revelam que a ausência de infraestrutura escolar de *banheiros* nas aulas de Educação Física têm sido descrita pelos alunos como um dos principais motivos para que desistam de participar das aulas. Simplesmente, por não terem as condições necessárias para desenvolver os cuidados pessoais de saúde (a higiene) com o próprio corpo. Foi associado pelo P-E1 que há a prevalência de percepção dos alunos acerca de uma possível *não-obrigatoriedade e abandono* das aulas de Educação Física devido a questão dos problemas evidenciados de *ausência* de políticas educacionais na *infraestrutura desportiva escolar*. Os professores descrevem os relatos dos alunos acerca de reivindicações durante a prática pedagógica, em decorrência do comprometimento da qualidade da aula e do desempenho educacional. Situações que envolvem ausência de uniformes, equipamentos para a hidratação e banheiros para a assepsia no pós-aula que denotam claramente um contexto de ensino caótico e desafiador.

O P-E5 descreve que a *ausência* de políticas educacionais de financiamento da educação básica, notadamente, da *infraestrutura desportiva escolar* de espaço físico e de materiais têm contribuído para a *evasão* dos alunos nas aulas. A construção arquitetônica de escolas sem

infraestrutura de quadras polidesportivas (tendo os professores que recorrerem às praças públicas) e a escassez de diversidade de materiais didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física têm levado ao surgimento de sintomas como a *desmotivação* dos alunos.

Em resumo, os resultados anteriormente narrados pelos professores descrevem contextos de ensino desafiadores à alunos e professores nas escolas E1, E3 e E5 durante as aulas de Educação Física. A maioria das queixas referem-se à ausência de infraestrutura escolar de *banheiros* ou vestiários para a higienização e limpeza dos alunos no pós-aula, sendo que os professores argumentam esta como uma das principais razões para a *evasão* nas aulas. Ademais, queixas a respeito da *ausência* de materiais didáticos, infraestrutura escolar de quadras polidesportivas, uniformes e equipamentos para a hidratação acarretam a *desmotivação* dos alunos, o sentimento de *não-obrigatoriedade* quanto a participação, gerando o *abandono* das aulas de Educação Física. Este conflito vivenciado nas aulas de Educação Física devido aos problemas de infraestrutura escolar é um agravante, e tem contribuído para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica acerca do contexto de ensino e dos problemas existentes - que tem levado a optarem pela evasão das aulas.

A subcategoria *limitação física que afeta a diversidade de conteúdos e a participação nas aulas* (20%), exclusivamente salienta o segmento codificado do P-E2.

> Se tivesse uma política razoável, o aluno poderia fazer várias atividades, sem ser aqueles tradicionais que a gente está acostumada a fazer ou a ver. Dá opções mesmo para os alunos terem outras atividades para executarem durante as aulas de educação física. Então, essa limitação física acaba prejudicando também a participação. E nem todos gostam da atividade x que você propõe. Talvez se você tivesse condições melhores para você fazer outras atividades para contemplar outros alunos. A participação poderia ser melhor. (Professor P-E2)

Resumidamente, o P-E2 menciona que a ausência de políticas educacionais de infraestrutura desportiva com melhores condições, notadamente, a limitação física da unidade escolar, compromete a participação dos alunos e a diversidade de conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física. Infere-se que, a *limitação* do espaço físico escolar inviabiliza uma intervenção pedagógica que promova a ampliação do repertório de atividades durante a prática pedagógica.

Por fim, a subcategoria *uso ideológico pelos alunos da falta de estrutura – evasão* (20%), sinaliza o segmento codificado do P-E4, como um possível argumento defendido pelos alunos como pretexto para não participarem das aulas.

> Acerca do uso do vestiário. Eu já ouvi muito de alunos que diziam: "Não vou fazer aula porque eu vou ficar suado", isso em escolas que não tinham estrutura como a E4, e hoje eu trabalho em uma escola que tem essa oportunidade e poucos alunos tiram proveito dessa estrutura. Então talvez isso comprometa, sim, mas por faltar ainda desse hábito, essa prática da assepsia e tudo mais, eu não consigo cravar que seja algo tão determinante. Talvez o aluno use essa falta de estrutura para que ele não participe, usando esse argumento de que não tem como fazer uma higiene pessoal depois. (Professor P-E4)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados acima referentes ao excerto do P-E4 levantam três importantes questões acerca da *participação e evasão* nas aulas de Educação Física serem afetadas pelas políticas educacionais de infraestrutura desportiva. A primeira, a não participação dos alunos por saberem que irão se sujar e não terão como fazer a assepsia corporal - escolas com ausência de

estruturas de vestiários. A segunda, refere-se as escolas com *estrutura de vestiários* - comprovação de falta de hábito do uso desta instalação pelos alunos, o mal aproveitamento. Por fim, a terceira, aponta a hipótese de que os alunos utilizem do argumento de *ausência de infraestrutura escolar de vestiários* para não participarem das aulas. Com efeito, para o P-E4 pode, sim, haver um comprometimento da prática pedagógica da Educação Física ao que tange a participação e evasão devido à ausência de infraestrutura desportiva escolar de vestiários. Contudo, salienta que isto não é determinante e, infere-se que o peso maior seja o *uso ideológico* desta situação com a recusa dos alunos em participarem das aulas.

No próximo subcapítulo, a categoria nuclear *desvalorização* na Educação Física será pormenorizada, assim como as suas categorias secundárias e as subcategorias hierárquicas.

4.4.5 A categoria desvalorização nas aulas de Educação Física – a percepção docente

A tabela 38 explicita a estatística de subcategorias com os 17 segmentos codificados referentes à *desvalorização* na Educação Física.

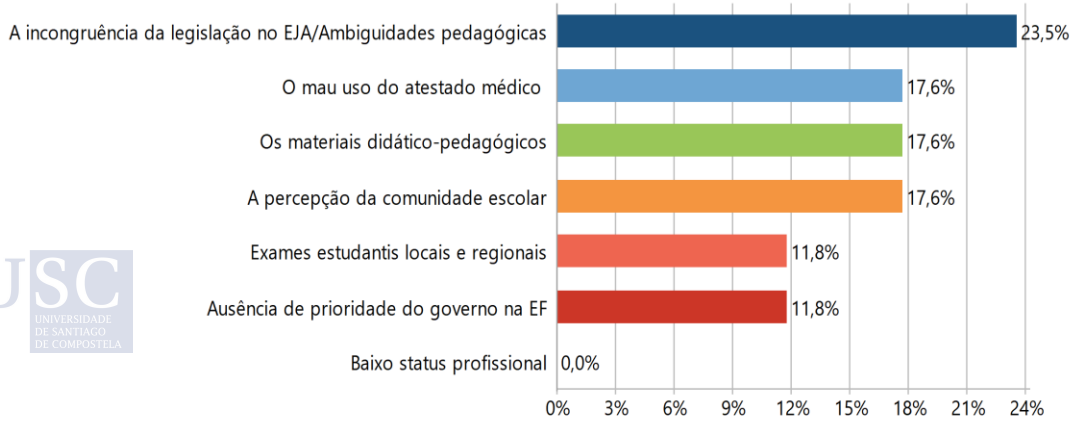
Tabela 38 - Estatística de subcategorias (a desvalorização nas aulas de Educação Física - a percepção docente)

	Segmentos	Porcentagem
A incongruência da legislação no EJA/Ambiguidades pedagógicas	4	23,53
O mau uso do atestado médico	3	17,65
Os materiais didático-pedagógicos	3	17,65
A percepção da comunidade escolar	3	17,65
Exames estudantis locais e regionais	2	11,76
Ausência de prioridade do governo municipal na EF	2	11,76
TOTAL	17	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

De seguida, apresenta-se o gráfico 17, como ferramenta visual para facilitar a detecção, tendência e compreensão dos dados que demonstram a percepção docente a respeito das subcategorias referentes a *desvalorização* na Educação Física.

Gráfico 17 - Estatística de subcategorias (a desvalorização na Educação Física - a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

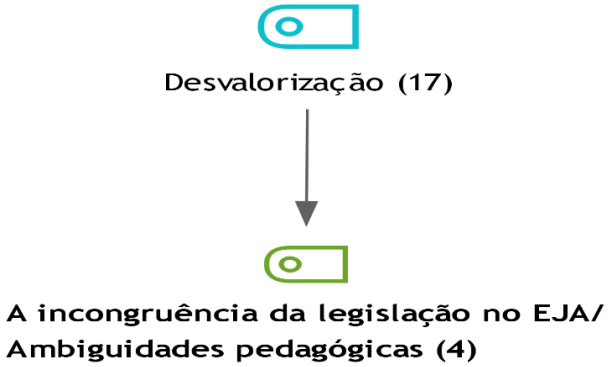
Sublinha-se que, dos elementos visuais apresentados na tabela 38 e no gráfico 17, a subcategoria *a incongruência da legislação na EJA e ambiguidades pedagógicas* (23,5%) com quatro segmentos codificados é a que possui maior quantidade de unidades de análise.

4.4.5.1 As contradições da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas

Referente a percepção de *desvalorização* das aulas de Educação Física, salienta-se a subcategoria *incongruência da legislação no EJA/ambiguidades pedagógicas* (23,5%) com quatro segmentos codificados.

A figura 15, evidencia o modelo com uma única subcategoria – *a incongruência da legislação no EJA/ambiguidades pedagógicas* e o total de segmentos codificados.

Figura 15 – Modelo com uma única subcategoria (a incongruência da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas– a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a figura 15 demonstra, a referida subcategoria possui quatro unidades de análise. Especificamente, os professores P-E1, P-E2, P-E3 e P-E4 foram inquiridos a respeito de como o teor do artigo vinte e seis, da LBD, que trata da facultatividade das aulas de Educação Física no ensino noturno, afeta o status da disciplina como um todo. Os fragmentos abaixo sinalizam como *a incongruência da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas* podem indicar a *desvalorização* da disciplina.

> No tocante a facultatividade da disciplina no horário noturno, eu vou concordar em relação a um simples detalhe. Geralmente essas pessoas do horário noturno estão trabalhando, então já vem com um desgaste muito grande. Eles podem não pegar a parte prática, mas podem pegar a parte teórica. Mas na verdade quando a lei coloca, fica em aberto, tanto parte prática, quanto parte teórica, não precisa participar da aula de educação física. . Isso desvaloriza a disciplina, (Professor P-E1)

> Na verdade, acaba sendo uma coisa ilegal dentro da legalidade. Como tinha dito, os alunos acabam... que a educação física é uma disciplina, uma disciplina importante e podia trabalhar outras coisas, não sendo necessariamente uma aula prática. Poderia ser aulas teóricas, aulas de campo. Esses alunos que teriam limitações físicas e motoras poderiam também estar juntos com os demais alunos. Também tem a questão social em que os alunos acabam sendo prejudicados. E, como o aluno acaba "prevalecendo na lei", acaba se excluindo e não se interessando em fazer as aulas de educação física e isso acaba tendo prejuízo cognitivo, motor e social. (Professor P-E2)

> Os alunos adultos que nós pegamos na sua grande maioria que possuem filhos estavam isentos, então nem chamada era feita, eles se ausentavam se as aulas fossem nos horários indo embora. Alunos que trabalhavam levavam uma declaração, só que quando você cobrava a educação física ter que fazer o trabalho, tem uma prova e todas essas aulas práticas também estão valendo ponto, então quando você dava esse status de disciplina até o aluno que trabalhava chegava lá, professor vou pegar declaração porque não estou conseguindo fazer isso. Então ele meio que descartava. Três situações, uma que de início não quero, outros que se envolviam e outros quando viam dificuldades preferiam abrir mão utilizando o que a lei oferecia a eles. E isso para a educação física, para o status de disciplina é complicado o rapaz poder escolher ou não fazer, porque na minha visão poderia. Não estou falando para tirar o direito de ninguém, mas eu acho que nossa disciplina é muito ampla e a visão que se tem sempre é essa, ah porque vai fazer esforço, olham muito o físico, a prática em si. (Professor P-E3)

> Eu acho que a liberação acaba atingindo mais de setenta por cento do curso noturno, porque atestados médicos...Atestados médicos, vínculos trabalhistas com mais de dez horas de trabalho. Então, isso prejudica muito o rendimento noturno. (Professor P-E5)

Em resumo, os resultados descritos anteriormente pelos quatro professores revelam que as aulas de Educação Fisica na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no ensino noturno acentuam a *desvalorização* da disciplina devido as facultatividades impostas pela Lei 9394/96 (LDB), no artigo 26.

O P-E1 menciona que esta lei concede alguns direitos aos alunos que possuem jornada de trabalho durante o dia, os facultando à participação nas aulas de Educação Física no ensino noturno.

O relato do P-E2 traz uma reflexão contundente e crítica em relação ao poder de alcance da Lei 9.394/96 acerca do artigo 26 da LDB. A lei se baliza pelo princípio da isonomia, e não faz distinção entre a facultatividade de aulas teóricas ou práticas, isto compromete a prática pedagógica da Educação Física no todo, afetando o aspecto social, cognitivo e motor.

A narrativa do P-E3 apresenta como baliza norteadora duas categorias com pontos elucidativos sobre esta lei. Na primeira categoria, estão os alunos, os adultos, os que possuem filhos e os trabalhadores (bastava apresentar uma declaração de vínculo trabalhista), afirmando que todos estavam isentos da aula pelo amparo legal. Nesta perspectiva, os alunos automaticamente no horário de aula de Educação Física se ausentavam e, nos casos de ser a última aula do dia, estes alunos regressavam às suas casas, estavam dispensados. A segunda categoria tem a ver com os processos metodológicos utilizados pelo professor, que refletiam diretamente na prática pedagógica e na participação dos alunos, apontando três perfis de alunos na EJA - os que participavam das aulas, os que não participavam e àqueles que quando percebiam dificuldades buscavam o amparo da lei. Ressalta que, quando fazia jus ao status da disciplina, com a solicitação de trabalhos, realização de exames com vistas a avaliar o resultado da aprendizagem dos alunos e com a necessidade de atribuir-lhes um indicador numérico (nota), os alunos que por algum motivo apresentassem dificuldades (como a iminência de reprovação) recorriam ao amparo da lei e *desvalorizavam* à Educação Física, apresentando uma declaração trabalhista para não participar das aulas.

O P-E5 aponta que a facultatividade das aulas de Educação Física no ensino noturno, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) alcance um margem de 70% dos alunos devido ao amparo da Lei 9.9394/96 (LDB), no atinente ao teor do artigo 26. Este professor

ressalta que pontos da lei respaldam a entrega de atestados médicos (alunos com necessidades educativas especiais e enfermidades temporais) e vínculos trabalhistas que possuem carga horária elevada possibilitam a isenção das aulas, o que gera um prejuízo à prática pedagógica e à posição da Educação Física enquanto disciplina dos currículos escolares.

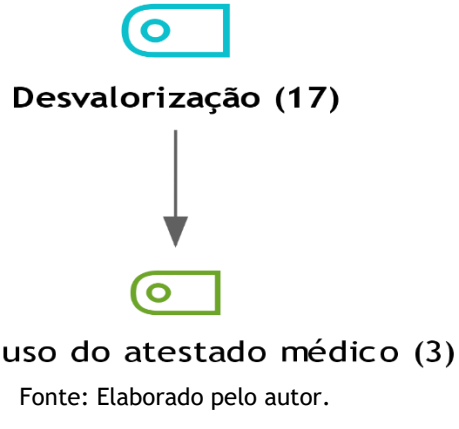
Em síntese, a avaliação dos professores P-E1, P-E2, P-E3 e P-E5 é que o artigo 26 da Lei 9394/96 (LDB), reserva certo grau de *espreiteza pedagógica*, pois ainda que seja um direito dos alunos de poder recorrerem aos *amparos legais* para não participarem das aulas, esta situação de conferir o poder de escolha, reduz o valor da disciplina perante a comunidade escolar, uma vez que atribui a chancela à Educação Física de *disciplina optativa*. A lei não considera a diversidade do campo de atuação profissional da área de Educação Física, utilizando-se estritamente da *lente* de aulas práticas, com forte pendor paradigmático da aptidão física, do motriz e do biológico. Não é feita distinção quanto a abordagem metodológica, seja aula prática ou aula teórica, o que prevalece é o *princípio da isonomia* - a lei isenta todos os alunos. Não se observa a perspectiva do aproveitamento de aulas teóricas para àqueles que possuem o amparo da lei. Uma vez que os alunos que se enquadram nas condições de facultatividades (jornada de trabalho, necessidade educativas especiais ou outras particularidades) ao se apropriarem dos seus direitos, tendem a desenvolver o desinteresse e a autoexclusão das aulas. Quer dizer, todos os alunos acabam sendo enquadrados em uma mesma categoria, a da isenção da Educação Física. A lei não distingue tal situação e, assim continua a imperar uma visão exclusivamente biológica da área, e quando exacerbada, além de promover a *desvalorização* da Educação Física, acarreta *ambiguidades pedagógicas*, no tocante a avaliação da aprendizagem e ao desempenho educacional dos alunos.

4.4.5.2 O uso indevido dos atestados médicos nas aulas de Educação Física

A segunda subcategoria verifica a percepção docente a respeito da suposta *desvalorização* nas aulas de Educação Física pela *utilização indevida do atestado médico* (17,6%).

A figura 16 ilustra o modelo com a categoria *desvalorização* e uma única subcategoria hierárquica - *o mau uso do atestado médico*.

Figura 16 – Modelo com uma única subcategoria (o uso indevido do atestado médico nas aulas de Educação Física– a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

O total de três segmentos codificados ilustrados acima, na figura 16, se referem a percepção dos professores P-E1, P-E2 e P-E3.

Referente aos segmentos codificados do P-E1 e do P-E2, a subcategoria *o mau uso do atestado médico* (17,6%) emerge a partir da questão de como a isenção nas aulas de Educação Física devido a frequência de atestados médicos dos alunos podem ser consideradas como um indicador do status da disciplina dentro do currículo escolar.

> Então nesse aspecto, consegui perceber que teve pessoas que queriam burlar para não fazer aula, isso é uma forma de desvalorização total. E tiveram alunos que na verdade tinham atestado e não apresentaram por medo de não poder fazer aula. Então a gente tem as duas contrapartidas ali, um que quer burlar e não tem problema de saúde e aquele que está burlando para não perde aula de educação física, porque ele vira para mim e diz assim "professor, a aula do senhor é uma vez só por semana, se eu não tiver hoje, eu só vou fazer na outra semana". Aluno sente falta, aluno gosta, pelo menos a grande maioria, é claro que vai ter casos e casos que vão querer ludibriar a nossa forma. Mas eu acho que isso deveria ser muito mais enfatizado pela escola, uma conscientização em relação aos alunos, principalmente porque é área de saúde, é de extrema importância. (Professor P-E1)

> Eu percebo o seguinte: a educação física escolar vai na contramão, nas outras áreas da educação física que, para você ir à academia, para um clube, qualquer uma outra atividade, você tem que ter um atestado médico para fazer atividade física. A escola é exatamente o oposto. O atestado é para não fazer. Já é um problema. Já passei por isso, uma vez no EJA, quando um aluno estava se sentindo prejudicado na minha disciplina e com risco de ser reprovado, e realmente ele tinha um problema físico ou clínico, agora não me lembro bem. Os próprios alunos não falam, omitem sobre problema e se sentem prejudicados e aí acabam apresentando atestado. E, como a lei diz que com atestado o aluno tem ...educação física e infelizmente a gente tem que cumprir. Questão histórico-cultural mesmo. Eu tinha dito, as pessoas veem a educação física primeiramente como uma coisa prática. E ainda acho que falta a visão de todos que a educação física não é somente uma simples atividade prática na quadra, no campo. (Professor P-E2)

Por outro lado, com o P-E3 a subcategoria *o mau uso do atestado médico* veio à tona quando o docente foi inquirido se percebia diferenças entre o status legal e o status real da prática da Educação Física escolar. Entendendo o *status legal* no sentido literal daquilo que a legislação preconiza, sobretudo, no ensino noturno com a possibilidade de *isenção* das aulas no EJA devido as facultatividades permitidas pelos marcos legais.

> Sempre tem aquela visão que o professor é o que vai jogar futebol, é o famoso rola bola, o que nós tentamos mudar constantemente, que educação física não é só uma modalidade, só uma atividade ou só um conceito estabelecido previamente, um preconceito. [...] Eu acho muito isso, tem sempre essa visão que educação física não é importante, educação física só joga bola e acabou. (Professor P-E3)

Sobre como a *isenção* nas aulas de Educação Física devido a frequência da entrega de *atestados médicos* pode afetar o status da Educação Física dentro do currículo escolar, o P-E1 destaca dois aspectos que merecem reflexão. O primeiro ponto é positivo, já que o atestado médico é um instrumento que quando bem utilizado preservar a *integridade física do aluno* (o zelo pela saúde do aluno). O segundo aspecto é negativo, posto que foi verificado *o mau uso* deste instrumento como forma de *burlar* o sistema de ensino para que o aluno esteja isento das aulas de Educação Física. Revela ainda o P-E1 que há dois perfis de alunos que fazem o *uso indevido do atestado médico*: o aluno que não possui problemas de saúde e forja este

instrumento para não participar das aulas de Educação Física e o aluno que tem problemas de saúde e não apresenta o atestado médico, pelo simples fato de querer participar porque gosta muito das aulas.

O P-E2 revela que na Educação Física escolar a exigência do atestado médico cumpre uma finalidade antagônica a de outros ramos de atuação profissional da Educação Física - o atestado médico é para comprovar que o aluno não pode fazer a aula. Neste sentido, o P-E2 compartilha algumas experiências, como a vivenciada no EJA, onde o aluno utilizou de atestado médico para evitar uma reprovação. Também há a percepção de que alunos com problemas físicos omitem tais condições para poderem participar das aulas, já que a lei os isentam de participarem. Entretanto, a mesma legislação no ensino noturno dá-lhes o direto de recusa à participação das aulas quando se sentirem prejudicados por algum motivo.

Ademais, esta questão segundo o P-E2 pode ser compreendida pedagogicamente por uma *concepção histórico-cultural,* que considera a disciplina de Educação Física estritamente como uma área "prática". Na escola, o aluno que apresenta um *atestado médico* geralmente é para comprovar que não pode participar das aulas, não existe uma obrigatoriedade da entrega de atestados médicos como forma de comprovar o bom estado de saúde dos alunos e a sua aptidão para as aulas de Educação Física. Quer dizer, há uma ênfase exacerbada da primazia do biológico, do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora, da aptidão física e da performance. Assim, com este entendimento enraigado da comunidade escolar, torna-se difícil reverter esta lógica de Educação Física escolar fora destes parâmetros biológicos, para uma consideração da área também a partir de aulas teóricas com conteúdo históricos, culturais, sociais e afetivos acerca dos conteúdos de ensino da cultura corporal de movimento

O P-E3 revela que ainda prevalece fortemente o estereótipo sobre a Educação Física de ser uma disciplina sem importância. O imaginário social da comunidade escolar ainda a concebe como uma disciplina estritamente subserviente ao paradigma da aptidão física, ao aspecto motor e a uma concepção pedagógica desvinculada do aspecto cognitivo, social e cultural. Confundem a Educação Física com a instituição desportiva, como se fossem a mesma coisa.

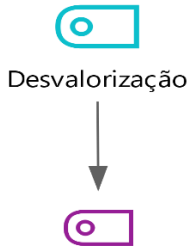
Finalizando, os resultados acima descritos pelo P-E1 e pelo P-E2 enfatizam a necessidade de uma maior conscientização nas escolas devido ao *mau uso do atestado médico* durante as aulas de Educação Física. Em síntese, ainda paira sobre a Educação Física no chão da escola, uma concepção equivocada e banalizadora, como reforçado pelo P-E3 ao fazer menção à prevalência do ideário do "professor rola-bola" pela comunidade escolar - expressão em acepção figurada que caracteriza o desleixo e o descompromisso na atuação docente. O atestado médico não faz distinção, pois enxerga o aluno nas aulas de Educação Física somente com a lente do aspecto motor. Infere-se que, o *uso indevido do atestado médico* nas aulas de Educação Física tem como finalidade garantir um voucher de isenção e, pode, sim, representar um indicador do *baixo status* da disciplina e da *desvalorização*. Por não haver um controle social do estado de saúde dos alunos, o sistema de ensino subentende que todos os alunos gozam de boa saúde. Em face da falta de informações a integridade física dos alunos pode ser comprometida durante as aulas.

4.4.5.3 Os materiais didático-pedagógicos – a desvalorização

Os *materiais didático-pedagógicos* (17,6%) foram utilizados como subcategoria para apontar possíveis indícios de *desvalorização* (categoria) nas aulas de Educação Física.

Nesta perspectiva, a figura 17 apresenta o modelo com uma única subcategoria – os *materiais didático-pedagógicos*.

Figura 17 – Modelo com uma única subcategoria (evidências de desvalorização na Educação Física através dos materiais – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

À menção na figura 17 a subcategoria *materiais didático-pedagógicos*, denota a totalidade de três segmentos codificados, respectivamente, os fragmentos do P-E1, P-E3 e P-E4.

Na referida subcategoria os três professores foram questionados de como a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos e recursos na prática pedagógica da educação física podem ser considerados um indicador de status da disciplina e da ausência de políticas educacionais em infraestrutura escolar. As unidades de análise abaixo registram que as principais queixas docentes se referem aos materiais didático-pedagógicos.

> Total, eu consigo perceber que a falta de recurso já é uma afirmativa de como a nossa disciplina é desvalorizada, porque se você entra em contato com uma secretaria de educação e a secretaria de educação não consegue te dar material e diz que você que tem que comprar o seu próprio material, aí a gente vai entrar numa outra esfera. (Professor P-E1)

> A escola com recursos próprios acaba comprando. Esse ano foi um material auxiliar para a gente, não foi de todas as modalidades, mas foi auxiliar e é um desprestigio que você vê da disciplina mesmo. Ah, vou gastar com bola ou vou gastar com outro qualquer tipo de material. Ah, bola eles dão um jeito lá, meio que um desprestigio acho na visão, não dar importância necessária. (Professor P-E3)

> Pesa bastante, porque a gente percebe que há uma prioridade em relação a adquirir materiais que são voltados àquelas disciplinas. Porque para a prática de tais disciplinas, de tais projetos que são pertinentes a algumas disciplinas, não pode faltar material, mas o material didático da educação física sempre pode esperar, sempre pode ser improvisado. Quando não, o professor dá o seu jeito e leva o seu próprio material para a prática pedagógica. (Professor P-E4)

O P-E1 exemplifica que um dos sinais de ausência das políticas educacionais sejam as respostas que a SEMED costuma dar a escola quando são feitas solicitações de *materiais didático-pedagógicos* - diz não conseguir oferecer e que o professor deve comprar o seu próprio material.

Por seu turno, o P-E3 considera que as escolas busquem suprir as necessidades de *materiais* com recursos próprios. Mas, esta reposição além de ser insuficiente, é também auxiliar - o que representa um desprestígio à disciplina de Educação Física, uma vez que não melhora o problema de insuficiência do quadro geral de materiais, mas, somente de algumas modalidades desportivas.

A inferência do P-E4 sustenta que há uma maior provisão de materiais didático-pedagógicos à algumas disciplinas acadêmicas. Assim, constatou tal fato na unidade escolar

onde leciona, de um possível fenômeno ideológico de *supervalorização de disciplinas acadêmicas*. Uma vez que considera haver uma prioridade acerca da cobertura de materiais para a efetivação de projetos pedagógicos das disciplinas consideradas *mais importantes ou supervalorizadas*.

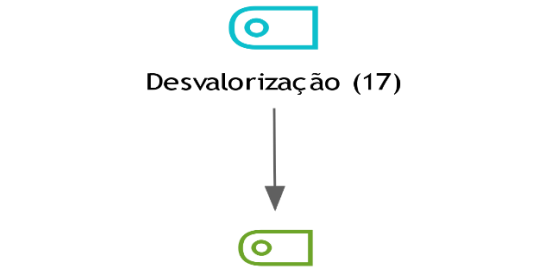
Em síntese, os professores P-E1, P-E3 e P-E4 corroboram que a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos e recursos na prática pedagógica, além de ser considerada um indicador de status da disciplina e da ausência de políticas educacionais de infraestrutura escolar, sobretudo, representa a *desvalorização* da Educação Física. Com efeito, o P-E3 ainda relata que a Educação Física é desprestigiada pela comunidade escolar no tocante a reposição de materiais, por não considerarem a sua importância no currículo escolar. Complementa o P-E4 sobre a priorização de materiais às disciplinas acadêmicas consideradas *mais importantes* ou *supervalorizadas*, enquanto a Educação Física é marginalizada, sendo cogitadas e efetivadas improvisações – como narradas pelo P-E1 e pelo P-E4 acerca do uso de seus próprios materiais para a prática pedagógica.

4.4.5.4 A percepção da comunidade escolar – a desvalorização

A subcategoria *percepção da comunidade escolar* (17,6%) ainda que de forma distorcida, foi considerada pela perspectiva de uma possível *desvalorização* nas aulas de Educação Física.

Neste ínterim, a figura 18 apresenta o modelo com uma única subcategoria e ilustra o quantitativo de segmentos codificados.

Figura 18 - Modelo com uma única subcategoria (a desvalorização da Educação Física a partir da comunidade escolar – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura 18, registra que a subcategoria *a percepção da comunidade escolar* possui o total de três segmentos codificados – o P-E1 (duas unidades de análise) e o P-E5.

Em uma das unidades de análise, o P-E1 foi indagado se percebia diferenças entre o status legal e o status real na prática da educação física escolar. Compreendendo o status legal como aquilo que de fato a legislação preconiza para as disciplinas curriculares obrigatórias e, por sua vez, o status real como aquilo que existe de fato no *chão da escola*, o P-E1, assim respondeu:

> A gente consegue perceber que há uma linha que está seguindo o mesmo caminho entre as duas partes, mas a parte principal que é a parte de dentro da escola é mais perceptiva a desvalorização. Porque eu consigo perceber que no âmbito fora, não há muito debate, não há muita discussão relacionado diretamente, mas na escola com uma vivência muito maior, a gente consegue ter uma percepção que há uma diferença muito grande. Foi como eu já tinha mencionado em relação até mesmo em colegas de trabalho a gente consegue perceber a desvalorização, a gente consegue perceber

> que a educação física, às vezes, consegue dar uma visão que parece um tampa buraco. (Professor P-E1)

O P1-E1 ao estabelecer um paralelo entre o status legal e o status real da Educação Física, demonstra que a disciplina sofre de uma *desvalorizada generalizada*, da maior instância à menor (diretores, alunos e professores). Segundo a unidade de análise acima, a *desvalorização* é mais sensível no chão da escola e atinge o *status real* da disciplina, atribuindo-lhe um caráter paliativo e de medidas superficiais batizadas pelo professor como “tapa buraco". E, na questão referente ao *status legal* considera que há um abismo e ausência de maiores discussões e debates acerca do cumprimento concreto dos marcos legais. Sobretudo, quando considera que o desprestígio é maior no *status real* (no chão da escola), salienta que a *comunidade escolar* contribui para acentuar as desigualdades educacionais ao que tange a isonomia entre as disciplinas acadêmicas, devido ao tratamento desigual concedido à Educação Física.

Em outros dois segmentos codificados, o P-E1 e o P-E5 foram inquiridos a respeito do status da Educação Física durante o trânsito escolar, seja no exercício da docência, nos intervalos ou nos momentos que a cadeira acadêmica estivesse representada - reuniões pedagógicas e conselhos escolares. Assim, responderam os docentes:

> Ainda no atual momento em que vivemos, eu vejo que ainda não tem a força que deveria ter. Tanto o peso, a força que eu digo é peso como qualquer outra disciplina, não vejo diferença entre disciplinas, mas o meu caso específico percebo que os colegas têm uma diferença ainda. Mesmo em dois mil e dezenove, a gente consegue perceber tão quanto ainda é desvalorizada dentro da parte superior até a parte inferior dos alunos. Então eu percebo que ainda há uma fragilidade em relação a importância da nossa disciplina de educação física no meio escolar. (Professor P-E1)

> Infelizmente, eu acho que o status está muito abaixo, aquém do que deveria ocupar. Eu acho que há uma discriminação perante as outras disciplinas, os membros, os colegas docentes e a equipe pedagógica diretiva em relação à educação física. Infelizmente. (Professor P-E5)

Para o P-E1, a Educação Física não consegue estabelecer um patamar de força enquanto disciplina curricular. Particularmente, não enxerga diferenças entre as disciplinas acadêmicas, visualiza importância em todas. Mas salienta que, sim, o status da Educação Física é de uma *desvalorização* global, de instâncias superiores, passando pelos professores até as instâncias mais inferiores - os alunos.

A percepção do P-E5 é de que a Educação Física é *desprestigiada*. Notadamente, sofre de discriminação perante as demais disciplinas acadêmicas e a comunidade escolar como um todo (membros, equipe diretiva e a equipe pedagógica).

Em suma, os P-E1 e o P-E5 corroboram acerca do *status inferior* da disciplina de Educação Física nas unidade escolares onde lecionam e que ela sofre de uma *desvalorização generalizada*, sobretudo referente ao *status real* (o chão da escola), àquele que possui relação direta com os atores sociais da comunidade escolar (alunos, professores, diretores, entre outros). Concluem que a mesma é subestimada em decorrência de um processo de fragilidade da sua importância curricular perante a toda *comunidade escolar*.

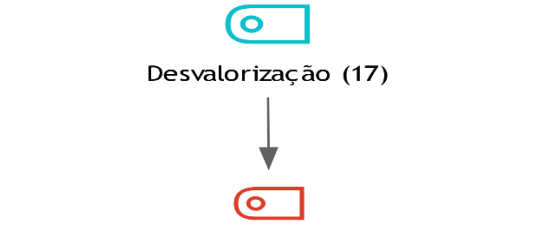
USC DE COMPOSTELA

4.4.5.5 A exclusão da EF nos exames locais e regionais – a desvalorização

Os *exames locais e regionais* (11,8%) enquanto subcategoria analítica foram considerados como fonte desencadeadoras da *desvalorização* da Educação Física, uma vez que a mesma tem sido segregada de tais exames.

A figura 19 sinaliza o modelo com uma única subcategoria (segmentos codificados) referente a influência dos *exames locais e regionais* no processo de *desvalorização* da Educação Física.

Figura 19 – Modelo com uma única subcategoria (os exames locais e regionais como fonte de desvalorização na Educação Física – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Referente a influência dos *exames locais e regionais* no processo de *desvalorização* da Educação Física, as unidades de análise abaixo apontam a percepção dos professores P-E1 e do P-E4 ao serem indagados a respeito do fenômeno nas unidades escolares da *supervalorização de disciplinas acadêmicas* consideradas intelectuais em detrimento de outras consideradas de menor importância.

> Então há de fato uma diferença, um abismo muito grande entre a educação física e as disciplinas que são apontadas como as principais. Hoje você tem aqui na E1, existe um programa do nono ano que é chamado o provão, que eles simplesmente pegam as principais disciplinas para colocar no provão para preparar os alunos para o ensino médio diferenciado. Então hoje eu consigo ver dentro da escola e isso sim é um formato de desvalorização da disciplina. Claro, está preparando os alunos para uma realidade, sabe que se uma prova do IFF, uma prova do ENEM já não tem tanta, mesmo eu tendo falado de algumas questões de educação física caem no ENEM. Mas, por exemplo, uma prova do IFF que é preparação da escola, a gente percebe que não tem educação física. (Professor P-E1)

> Isso é notório no dia a dia escolar. A gente percebe que algumas disciplinas são colocadas, sim, em um patamar mais elevado, talvez porque sejam elas mais cobradas em provas externas. Eu acho que isso tem um tratamento diferenciado, haja vista que a gente não tem a presença da educação física, assim como artes e língua estrangeira, em algumas provas externas, e talvez seja esse um dos motivos. (Professor P-E4)

Embora os *exames locais e regionais* tenham o objetivo de preparar e promover os alunos do nono ano do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o P-E1 considera que a instituição de políticas educacionais denominadas de "provão", configura um formato de *desvalorização*, um apartheid entre disciplinas acadêmicas, pois só algumas áreas de conhecimento são contempladas. Haja vista, a Educação Física não ser considerada em tais exames, a mesma fica de fora! Este processo excludente dentro da escola pública reforça desigualdades educacionais

em um espaço social que por essência deve ser democrático, promotor da inclusão, da igualdade e da pedagogia libertária, onde todos os atores educacionais possam ter os seus direitos assegurados. Onde as disciplinas acadêmicas sejam tratadas com isonomia, os docentes valorizados e os alunos respeitados quanto ao acesso à todas as áreas de conhecimento (de Português e Matemática à Artes e Educação Física) nos *exames locais e regionais* de larga escala.

O P4-E4 concorda que haja no contexto de ensino das escolas uma *supervalorização* e "tratamento diferenciado" as disciplinas consideradas *intelectuais*. E, ilustra esta situação mencionando que talvez um dos motivos a esta suposta situação, seja a ausência em *exames externos* de disciplinas, como Educação Física, Artes e Língua Estrangeira.

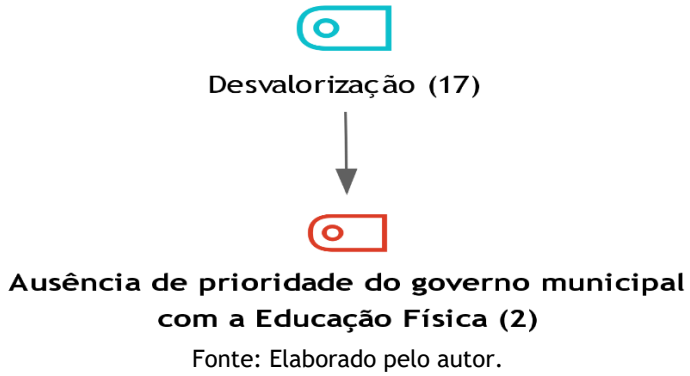
Em resumo, os resultados anteriormente mencionados demonstram que a prevalência nas E1 e na E4 do fenômeno conhecido como *supervalorização de disciplinas acadêmicas*, seja evidenciado pelo fato da ausência nos *exames locais e regionais*, como o provão do IFF, de disciplinas como Educação Física, Artes e Língua Estrangeira e, isto representa uma forma de *desvalorização*. Infere-se que os professores acreditam que exista um "abismo muito grande" (P-E1) entre as disciplinas acadêmicas socialmente colocadas em um "patamar mais elevado" (P-E4) - consideradas como principais, em detrimento daquelas subjugadas como secundárias. Por outro lado, a inclusão da Educação Física em um *exame regional* com lastro nacional, como o ENEM, demonstre uma mudança das políticas educacionais ao que tange a avaliação da aprendizagem e a mensuração dos desempenhos educacionais. Visto que o ENEM se trata de uma proposta educacional de avaliação de larga escala, de maior robustez, consistência e solidez, sobretudo de abrangência, quando contempla outras áreas do conhecimento humano.

4.4.5.6 A ausência de prioridade do governo municipal na Educação Física

Apontamentos referentes a *ausência de prioridade do governo municipal com a Educação Física* (11,8%) foram registrados em dois segmentos codificados, como demonstra a figura 38 abaixo.

A figura 20, salienta o modelo com uma única subcategoria referente a percepção docente de *desvalorização* da Educação Física a partir da omissão do Poder Público com as políticas educacionais de provisão a infraestrutura desportiva escolar.

Figura 20 – Modelo com uma única subcategoria (ausência de prioridade do governo municipal com a Educação Física – a percepção docente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste sentido, a subcategoria ausência de prioridade do governo municipal com a Educação Física (11,8%) surge quando os professores P-E4 e P-E5 foram inquiridos a respeito de quais fatores historicamente e/ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ,

Brasil, tem dificultado a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas à infraestrutura desportiva escolar e aos propósitos preconizados por uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Os dois excertos abaixo elucidam esta temática.

> Então talvez olhar a área com mais relevância, com mais importância social. Aí, talvez, a gente consiga despertar a iniciativa governamental para estruturar melhor as unidades, logo, melhorar a prática da aula de educação física. (Professor P-E4)

> Governos anteriores valorizavam mais o profissional de educação física. De repente, por isso, os eventos programados pelos profissionais de Educação Física funcionavam de forma bem melhor. Na verdade, quase nulos os eventos agora ligados à atividade física. (Professor P-E5)

O P-E4 salienta que, historicamente uma das razões essenciais que dificultam a implementação de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar e os preceitos à uma Educação Física de Qualidade (EFQ) seja o desinteresse do Poder Público (a Prefeitura) na disciplina devido ao seu baixo status. A Educação Física parece não ter a devida relevância e importância social. Com efeito, por não haver uma "iniciativa governamental" de valorização e investimentos na área, há o comprometimento da *prática pedagógica*.

Por outro lado, o P-E5 narra que historicamente a desvalorização dos profissionais de Educação Física é uma das principais razões para que continuemos a ter dificuldades de implementação de políticas educacionais de infraestrutura escolar e aos propósitos de uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Salienta que os eventos organizados pelos profissionais de Educação Física são mais organizados e que atualmente na rede pública municipal de ensino praticamente inexistem eventos relacionados a atividade física dos alunos.

Em resumo, os resultados anteriormente narrados pelos professores apontam que o "desinteresse" (P-E4) e a "desvalorização" (P-E5) do Poder Público para com a Educação Física e os seus professores, seja o principal motivo para que historicamente continue a prevalecer sintomas de morosidade para a implementação de políticas educacionais relativas à infraestrutura desportiva escolar. Inferem os professores que a disciplina acadêmica Educação Física carece de maior relevância e de importância social, sobretudo devido à ausência de iniciativas governamentais que promovam a valorização da Educação Física e de eventos desenvolvidos por esta categoria profissional.

O presente subcapítulo encerra a pesquisa qualitativa referente a análise de conteúdo dos dados referentes a percepção dos professores de Educação Física acerca das categorias investigadas. Posteriormente, analisa-se os dados referentes a percepção dos diretores escolares.

4.5 A ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS: O STATUS, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA – OS DIRETORES ESCOLARES

Os resultados referentes a percepção dos cinco diretores escolares das escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental do município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) pesquisadas, possui como origem o guião de entrevista GED (*Guião de Entrevista – Diretores*).

As 27 questões e as unidades temáticas debatidas com os diretores escolares a partir do GED seguem detalhados abaixo:

- O status da Educação Física Escolar (10);
- A infraestrutura escolar (6);
- As parcerias comunitárias (3);

- A prática pedagógica (3);
- O monitoramento e a garantia de qualidade (2);
- A abordagem inclusiva (1);
- Os objetivos que deveriam ter a Educação Física - a BNCC (1);
- A formação continuada (1).

As cinco entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas, sendo apreciadas metodologicamente pela análise de conteúdo através do contributo do software MAXQDA Analytics Pro 2020.

Começa-se a análise dos resultados dos diretores escolares no subcapítulo posterior, a partir da apreciação da categoria nuclear *políticas públicas educacionais*.

4.5.1 A categoria políticas públicas educacionais – os diretores escolares

A primeira categoria a ser analisada apresenta a percepção dos cinco diretores escolares a respeito das *políticas públicas educacionais* (categoria nuclear).

Na sequência, a tabela 39 salienta a estatística de cada uma das sete categorias secundárias referentes as *políticas públicas educacionais* (categoria nuclear) e a percentagem com o total dos 68 segmentos codificados.

Tabela 39 – Estatística de categorias (políticas públicas educacionais – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Precarização pela SEMED	18	26,47
Ausência de investimentos/Ineficiência	13	19,12
Identificação das políticas públicas educacionais	11	16,18
Recursos econômicos	9	13,24
Prejuízo a implementação de políticas educacionais	8	11,76
Plano Municipal de Educação (PME)	5	7,35
Relação com a SEMED	4	5,88
TOTAL	68	100,00

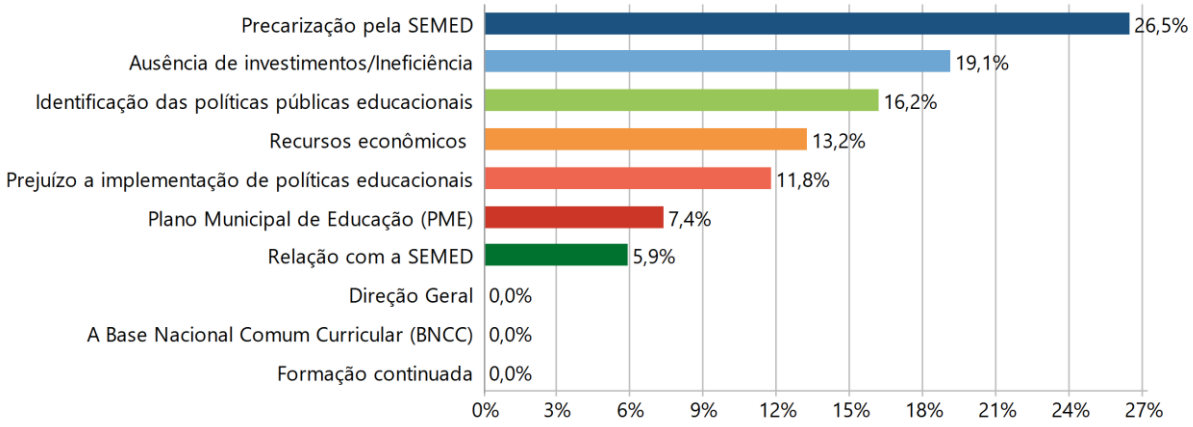
Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se através da tabela 39, a categoria *precarização pela SEMED* (26,47%) com 18 segmentos codificados.

Na sequência, o gráfico 18 apresenta a frequência relativa das categorias secundárias a respeito das políticas públicas educacionais na Educação Física.

Gráfico 18 – Estatística de categorias (políticas públicas educacionais – a percepção dos diretores escolares)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.1.1 A precarização das unidades escolares devido a ineficiência da SEMED

Referente a análise de conteúdo da categoria *precarização pela SEMED* (26,5%) esta foi considerada a mais representativa, hierarquicamente ocupando o primeiro posto quando se observa as políticas públicas educacionais. A perceção dos diretores escolares acerca desta temática fez emergir as seguintes subcategorias:

1. Prejuízo à prática pedagógica;
2. Dependência total da SEMED;
3. Ausência de políticas educacionais;
4. Insuficiência;
5. Ineficiência - Contratação de empresa.

A estatística das subcategorias evidenciadas na tabela 40 descreve a frequência absoluta e a frequência relativa dos dados.

Tabela 40 - Estatística de subcategorias (precarização das unidades escolares pela SEMED - a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Prejuízo à prática pedagógica	5	27,78
Dependência total da SEMED	5	27,78
Ausência de políticas educacionais	4	22,22
Insuficiência	2	11,11
Ineficiência-Contratação de empresa	2	11,11
TOTAL	18	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depreende-se dos dados da tabela 40, que do total de 18 segmentos codificados, respectivamente as subcategorias *prejuízo à prática pedagógica*; e *dependência total da SEMED* possuem 27,8%, o correspondente a cinco segmentos codificados cada uma.

No tocante aos dados qualitativos e a análise do conteúdo da subcategoria *prejuízo à prática pedagógica* (27,8%), cinco segmentos codificados foram criados. Quatro dos cinco segmentos codificados, emergiram quando os diretores escolares DG-E1, DG-E3, DG-E4 e DG-E5 foram indagados a respeito de em que medida a falta ou a provisão inadequada de

instalações, equipamentos e recursos na prática pedagógica da Educação Física, poderia ser considerado um indicador de status da disciplina e da ausência de políticas educativas em infraestrutura escolar.

> Em relação à infraestrutura escolar com o status, eu vejo, hoje, que é muito precária. Não é que o professor não tenha a condição de fazer o seu trabalho. Ele faz. Mas não é da forma adequada. [...] Então, ocorre, exatamente aí, uma falha no status (Diretora DG-E1)

> Isso afeta diretamente a disciplina. Você não tem o material adequado, você também não consegue fazer o trabalho adequado, você faz o trabalho adaptado, então você tem que estar sempre alterando o planejamento de educação física em virtude do espaço e do material, e isso não é uma realidade só da E3; isso é uma realidade de todas as unidades escolares do município. (Diretor DG-E3)

> Se você tem ausência de... eu não posso fazer alguma coisa se eu não tenho suporte para fazer aquilo ali. [...] desde o material até o preparo do professor. Há uma ausência mesmo. (Diretora DG-E4)

> Claro que é ruim para a escola, porque a gente utiliza o espaço da comunidade. Então já teve um dia que quando a gente desce com os alunos, tem alguém da comunidade utilizando aquele espaço. E aquilo ali dificulta a aula de educação física, com certeza. E quando chove a gente não tem um espaço também coberto para que os alunos façam educação física. (Diretora DG-E5)

A relação entre a infraestrutura desportiva escolar (IDE) e o status da Educação Física (EF) foi considerada como indicador de políticas educacionais. Assim, a DG-E1 enfatiza que esta relação na unidade escolar "é muito precária". Explica que a IDE deficitária não inviabiliza a *prática pedagógica* da EF. Contudo, menciona que ela não tem sido realizada de "forma adequada", e que devido a esta situação se percebe uma falha justamente no "status da disciplina".

O DG-3 descreve que no contexto de uma possível falta ou a provisão inadequada de IDE, menciona que "isto afeta diretamente a disciplina". De fato, o DG-3 quis dizer que a depender da política educacional que se tem ou que não se tem na escola, se consegue desenvolver um bom ou um mau trabalho, com ou sem qualidade. Assim, estabelece convicções como a do tipo - se não há na escola uma infraestrutura escolar (IE) com "materiais adequados", não se consegue realizar uma *prática pedagógica* adequada. Em face deste cenário, sinaliza que constantes adaptações são percebidas nas aulas e modificações são realizadas no "planejamento da Educação Física" por conta do tipo de espaço e materiais disponíveis.

A DG-E4 salienta que para se construir e realizar a educação pública é preciso ter suporte. Quando inquirida a respeito da IDE para a Educação Física, salienta que para se desenvolver a *prática pedagógica* são necessários insumos. Nesta perspectiva, confirma que na E4 prevalece a "ausência" de materiais didático-pedagógicos.

Sobre a questão inquirida, a DG-E5 descreve que a *precarização* das políticas educacionais de IDE comprometem diretamente a *prática pedagógica* da Educação Física. Enfatiza que a qualidade do espaço físico disponibilizado para às aulas cumprem importante função, inclusive podendo ser cabal quanto a realização dela. Quanto a este aspecto, apresenta a adjetivação - o uso do "espaço da comunidade", para caracterizar as dificuldades de se terem aulas em espaços públicos inadequados à prática curricular da Educação Física. Ademais, sinaliza que tais

espaços estão localizados fora da escola, e ficam expostos às variações climáticas por não possuírem uma cobertura como proteção.

Dos resultados apresentados anteriormente nas unidades de análise dos quatro diretores escolares, conclui-se que a IDE foi considerada como um indicador do *status* concedido à disciplina de EF e das *políticas educacionais*. Uma vez que adjetivações, expressões e afirmações, como "muito precária" e "falha no status" (DG-E1), "afeta diretamente a disciplina" e "trabalho adaptado" (DG-E3), "ausência mesmo" (DG-E4), "espaço da comunidade" e "dificulta" (DG-E5), foram utilizadas para ratificar que o prejuízo à *prática pedagógica* se dá em decorrência da ausência de IDE. Sendo tal *precarização* perpetrada pela *SEMED* direta ou indiretamente, ocasionando a falência do status e das políticas educacionais.

Ainda a analisar a subcategoria *prejuízo à prática pedagógica*, o quinto segmento codificado, traz a percepção do DG-E5, quando provocado a responder dentre as políticas educacionais existentes na escola qual possuía relação com a infraestrutura escolar necessária à prática da Educação Física.

> Eu acho que essas políticas públicas a gente precisa ter, claro. E a gente não tendo atrapalha qualquer disciplina, a gente acaba atrapalhando qualquer disciplina, mas a gente não tem essas, não tem aqui na escola. (Diretor DG-E5)

Infere-se que, a DG-E5 foi enfática, clara e objetiva ao afirmar realidades de *ausências* na E5, de políticas educacionais de IE relativas à prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Embora tenha declarado a importância das políticas públicas educacionais, revela que quando elas são inexistentes comprometem a *prática pedagógica* de qualquer disciplina acadêmica.

A seguir, a categoria *precarização pela SEMED* foi aprimorada pela segunda subcategoria analítica – *dependência total da SEMED* (27,8%). Nesta, cinco segmentos codificados foram utilizados como unidades de análise. Os cinco excertos abordam a percepção de três diretores escolares (DG-E1, DG-E4 e DG-E5) acerca de diferentes temáticas. No entanto, todas revelam a ausência de autonomia das escolas e uma *relação de dependência total com a SEMED*.

O fragmento abaixo descreve a percepção da DG-E1 ao ser indagada se dos recursos financeiros provenientes de programas do Governo Federal ou do orçamento público municipal, há algum que auxilie a Educação Física com investimentos contínuos para a melhoria e manutenção das infraestruturas desportivas escolares (IDE).

> Em relação à papelada da escola, tudo ok. Agora, a gente vai depender, mesmo, da Secretaria de Educação para dar andamento no que é relacionado a eles lá. Vai depender mais deles do que da gente, agora. (Diretora DG-E1)

Sequencialmente, os dois excertos abaixo apresentam a percepção das diretoras DG-E4 e o DG-E5 ao serem questionadas sobre como as questões de provisão à Educação Física escolar e das suas necessidades básicas de materiais, espaço físico e instalações procuram ser tratados.

> Nós não temos total autonomia, nenhum gestor, porque nós dependemos da Secretaria de Educação, então muitas vezes nós elaboramos a proposta, mas não conseguimos executar porque dependemos da Secretaria de Educação. Autonomia total ninguém tem. (Diretora DG-E4)

> Como eu falei, a gente queria fazer muita coisa na escola, mas chega uma hora que não consegue passar do que deveria, entendeu? Então hoje, a gente é uma escola

> muito dependente da secretaria de educação para tudo, para tudo a gente depende da secretaria de educação, a gente tem autonomia, mas a gente não tem como fazer as coisas. (Diretora DG-E5)

Posteriormente, mais dois segmentos codificados da DG-E5 sobre diferentes assuntos são apresentados. No primeiro, quando lhe foi perguntado como a unidade escolar busca realizar a manutenção e corrigir possíveis inadequações das instalações de educação física e de comodidades associadas à IDE, respondeu da seguinte forma:

> Quando tem alguma coisa que possa melhorar, que não está funcionando ou algum material, a gente pede à Secretaria de Educação, que é o nosso órgão, já que a gente não tem verba, a gente precisa pedir à Secretaria de Educação. (Diretora DG-E5)

Na terceira unidade de análise da DG-E5, quando inquirida acerca de quais as políticas educacionais implementadas na instituição de ensino subsidiam a infraestrutura escolar, respondeu da seguinte maneira:

> A gente, como eu falei, a gente pede esse feedback o tempo todo ao nosso órgão. (Diretora DG-E5)

A DG-E1 revela que a parte burocrática de documentos do Conselho Escolar da unidade de ensino já se encontra regularizada e a projeção para o ano de 2020 é de que a SEMED possa dar o devido prosseguimento e, assim, a escola possa ter recursos econômicos para a provisão de investimentos na EF e na infraestrutura desportiva escolar necessária. Infere a DG-E1 que o trâmite via unidade de ensino, no tocante a regularização do Conselho Escolar da E1 já foi concluído, e que agora a E1 "depende" da SEMED para finalizar devidamente este processo.

Salienta a DG-E4 que tenta suprir as necessidades básicas de espaços físicos e instalações da disciplina de Educação Física. Mas, afirma que na rede pública municipal de ensino não há uma escola sequer que possua "total autonomia", que consiga sanear todas as carências. Reforça ainda que mesmo com ideias e intenções, todas as unidades de ensino possuem uma alta relação de *dependência com a SEMED*.

No primeiro excerto da DG-E5, ela menciona que acerca da provisão à Educação Física e das suas necessidades de IDE (materiais, espaços físicos e instalações), afirma que tem o desejo de possibilitar uma escola com melhores condições. Não obstante, além de não dizer de que maneira gostaria de tratar da provisão da IDE, atribui tal responsabilidades à SEMED, enfatizando que a unidade de ensino é altamente *dependente* deste órgão. Apesar de afirmar que a escola possui autonomia, a DG-E5 diz não conseguir com os recursos que possui executar às políticas educacionais.

A DG-E5 sinaliza no segundo fragmento que, geralmente recorre à SEMED quando se percebe a necessidade de manutenção e correção de inadequações da IDE e de apoio (vestiários e chuveiros) utilizadas pela Educação Física. Infere-se que, devido a constatação de que não há em vigência na unidade de ensino uma *autonomia financeira* e políticas educacionais de financiamento, como programas do Governo Federal que possibilitem subsídios e recursos econômicos, a escola *depende exclusivamente da SEMED* para realizar manutenções e reparos na infraestrutura desportiva escolar.

Por fim, no terceiro excerto da DG-E5, a mesma não soube denominar quais tipos de políticas educacionais subsidiam a infraestrutura escolar, apenas se reservou a dizer que as solicitações à SEMED (nosso órgão) são recorrentes.

Em suma, depreende-se dos resultados anteriormente mencionados uma evidente relação de *dependência total* das escolas com a *Secretaria Municipal de Educação* (SEMED). As unidades de análise apreciadas denotam que as escolas E1, E4 e E5 carecem de políticas educacionais que possibilitem maior autonomia financeira para gerir projetos educacionais, como também subsidiar a IDE necessária a Educação Física. Infere-se que, nenhuma das unidades escolares possuem autonomia, seja parcial ou total no tocante a questões de ordem pedagógica, estrutural ou financeira. Desde a mais simples ou complexa gerência de projetos pedagógicos, carências estruturais ou materiais, todas encontram-se sobre o jugo da SEMED.

A terceira subcategoria discute a *ausência de políticas educacionais* (22,2%) e reforça a precarização exercida pela SEMED (categoria) sobre as unidade escolares. Neste ínterim, os quatro segmentos codificados que foram alvo da análise de conteúdo provém de diferentes questionamentos feitos aos diretores escolares DG-E1, DG-E2, DG-E3 e DG-E4.

A DG-E1 ao ser inquirida de como a ausência das políticas educacionais relaciona-se com a infraestrutura escolar (IE), no sentido de ambas serem consideradas *termômetros* do indicador do status da Educação Física, se posicionou da seguinte forma:

> Mas vejo que a ausência é total em questão de... [...] Exatamente de políticas educativas. Eu acho que poderia ter mais em relação à SEMED, não. Eles são bem ausentes. Não é que não houve. Houve, sim, uma tentativa da Secretaria, mas isso foi por via memorando, perguntando quais eram as faltas, as ausências de materiais, não de infraestrutura, isso não teve nunca ninguém aqui vendo isso, só de materiais. (Diretora DG-E1)

De outro modo, quando foi debatido com o DG-E3 o assunto sobre a manutenção e correção de possíveis inadequações das instalações de Educação Física e comodidades associadas (vestiários e chuveiros) relativas à IDE, a pergunta foi alongada no tocante ao melhor aproveitamento dos espaços escolares internos com grama e de solicitações junto à SEMED. Bem como, buscou-se saber da atitude de gestões escolares anteriores referentes a esta demanda, tendo sido respondido da seguinte maneira:

> Desde que eu cheguei aqui na gestão, ela não quer transformar a área externa. O projeto da escola, que era, o que foi solicitado, de cercar a quadra para a quadra passar a ser somente da unidade escolar. [...] Então ninguém ia mexer no espaço interno da escola. O que foi solicitado como área para a disciplina de educação física foi aumentar o muro da escola para a quadra passar a ser somente da escola e não da comunidade. (Diretor DG-E3)

Por último, mas não menos importante, os segmentos codificados do DG-E2 e do DG-E4 referem se as políticas educacionais existentes possuem relação com a infraestrutura escolar necessária à prática pedagógica. Assim, responderam os diretores escolares da seguinte forma:

> Ao ensino da Educação Física especificamente? Não consigo enxergar muito isso não. A gente percebe uma defasagem de dois mil e dezesseis para cá, bem grande. E tem mais: não é só aqui na E2. Porque quase todas as escolas, elas pararam de receber suas verbas. Então, a gente começa a perceber essa dificuldade muito grande do trabalho. (Diretora DG-E2)

> Eu penso que escola não tem divisão, ela tem soma, então não tem uma política específica, essa só voltada para Educação Física. Estamos aqui construindo um

> documento com todos os professores assinando pedindo a reforma dessa escola, mais uma vez a melhoria na quadra. (Diretora DG-E4)

Em síntese, os resultados acima revelam que o contexto de ensino de *precarização* das unidades escolares têm sido agravado *pela SEMED*, através da constatação dos diretores escolares da *ausência de políticas educacionais* relativas à infraestrutura escolar, com reflexos na prática pedagógica da Educação Física (EF). Foi verificado que tal relação apresenta-se como um termômetro do status da EF. Infere-se que, o subsídio da SEMED às escolas ocorre de forma parcial, assim como, o suporte de materiais didático-pedagógicos na E1. Na E3, a solicitação da incorporação da quadra polidesportiva da praça pública à escola, continua a padecer com a procrastinação. Por fim, a DG-E2 e a DG-E4 afirmam que as políticas educacionais estabelecem forte relação com a infraestrutura escolar, repercutindo fortemente na prática pedagógica da EF.

O quarto bloco de unidades de análise, apresenta a subcategoria *insuficiência* (11,1%), que referenda a percepção da DG-E2 e da DG-E4 acerca do tema *precarização pela SEMED* (categoria). As diretoras escolares quando provocadas a respeito de quais políticas educacionais implementadas na instituição de ensino, subsidiam a infraestrutura escolar, assim replicaram.

> Pouco, pouco. Aquilo que eu te falei: pouco. A gente tem pouco material, pouca participação da SEMED dentro da estrutura. Eu acho que o que nós temos é o de anos atrás. E a nossa infraestrutura continua precária. A gente começa a ver. Entra pela unidade escolar, pisos quebrados, estruturas de banheiro, de conservação. Então é muito difícil. [...] Então tem muita falha. Muita falha. E que eu acho que ainda vai perdurar ainda..(Diretora DG-E2)

> Nossa política aqui... primeiro, nós somos mantidos pela Secretaria de Educação, certo? E nós procuramos integrar as disciplinas para fazermos assim, vamos fazer o levantamento que a escola precisa e, a medida do possível, usar os nossos recursos - recursos cantina, PDDE, o que for possível usar para atender. É lógico que o recurso vem insuficiente haja vista você ver o valor do prato de merenda para o aluno. Então nunca vem o recurso na totalidade. (Diretora DG-E4)

A DG-E2 infere sobre diversas falhas e dificuldades na execução das políticas educacionais de infraestrutura escolar implementadas na unidade de ensino, demonstrando desesperança na resolução dos problemas. Descreve um cenário educacional de "pouca participação da SEMED", precarização da infraestrutura, *insuficiência* de materiais didático-pedagógicos e degradação do prédio escolar devido à falta de manutenção.

Enfatiza a DG-E4 que as políticas educacionais implementadas na instituição de ensino que subsidiam a infraestrutura escolar são *insuficientes*. Primeiramente, salienta que a E4 é "mantida pela Secretaria de Educação" de maneira insuficiente. Infere-se que às políticas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar na unidade de ensino dividem-se em dois grupos: recursos econômicos oficiais (PDDE) e recursos econômicos extraoficiais (cantina escolar). Sendo que, a DG-E4 não faz distinção ao afirmar com base no contexto de ensino e na demanda escolar que os recursos são insuficientes.

Em resumo, os excertos acima denotam a *insuficiência* de políticas educacionais que deveriam subsidiar a infraestrutura escolar na E2 e na E4. Concluem os diretores escolares que a *precarização* das unidades escolares pode ser verificada através da degradação da infraestrutura física da E2 (DG-E2), da manutenção da cantina escolar (recurso extraoficial) e da insuficiência de recursos econômicos oficiais da E4 (PDDE). Todos considerados como

verdadeiras “falhas” do Poder Público, caracterizados pela pouca participação da SEMED no processo de manutenção e subsídio das escolas.

A subcategoria *ineficiência – contratação de empresa* (11,1%), a quinta ser analisada, aborda a postura do Poder Público (SEMED) frente as demandas ao que tange a infraestrutura das escolas. Assim, finaliza-se a categoria *precarização pela SEMED*. À semelhança da indagação feita aos diretores escolares na análise da subcategoria anterior, a DG-E1 e o DG-E3 foram inquiridos acerca de quais políticas educacionais implementadas na instituição de ensino subsidiam a infraestrutura escolar. Os dois segmentos codificados a seguir elucidam tal questão:

> É, na realidade, quanto à escola, a gente sempre está solicitando à SEMED, o apoio. Mas é ruim a gente falar, porque a gente sempre fala negativo, mas, infelizmente, é o que a gente vê e é o que a gente sabe. É, especificamente, da Secretaria de Educação, hoje, esse ano, eles têm uma empresa relacionada à infraestrutura para escola. Nós temos vinte e três escolas, mas, realmente, não supre. Quando eu tenho algum tipo de problema na infraestrutura, eu não sou atendida de imediato e, às vezes, passa o ano e eu não sou atendida. E não dá o suporte exato para cada escola. (Diretora DG-E1)

> Olha só, a infraestrutura escolar no município é tratada como um departamento. A gente solicita e o departamento manda uma empresa, que é terceirizada, que faz a manutenção escolar. É assim que funciona atualmente. Algumas coisas cabem à Secretaria, mas a maioria da demanda é passada a empresas terceirizadas que prestam serviço. (Diretor DG-E3)

A DG-E1 descreve que todas as políticas educacionais que contribuam para a infraestrutura escolar contam com o apoio da SEMED. Explica que este apoio especificamente ocorre através de uma *empresa contratada pela SEMED*. Declara a DG-E1 que esta empresa fica encarregada pela prestação de serviços e necessidades no tocante a infraestrutura escolar das 23 unidades de ensino da rede pública municipal de ensino, entretanto, considera o serviço prestado i*neficiente* e de má qualidade. Infere que, quando surgem problemas na parte de infraestrutura escolar, faz a devida solicitação, mas, percebe procrastinação e ausência da execução do serviço solicitado.

O DG-E3 revela que as políticas educacionais direcionadas para a parte de infraestrutura das escolas públicas municipais são administradas por um departamento da SEMED. Na realidade, a maioria dos serviços prestados às unidade de ensino são realizados por uma empresa terceirizada que fica responsável pela "manutenção escolar". Infere que enquanto diretor, apenas faz a solicitação ao departamento de infraestrutura escolar da SEMED, e este faz a intermediação com a empresa.

Inferem os diretores escolares que a política educacional responsável pela “manutenção” das unidades escolares tem como origem o departamento de infraestrutura da SEMED, que terceiriza o serviço por meio de *uma empresa contratada*. Embora à SEMED demonstre procrastinação e ineficiência quando encarregada por prestar alguns serviços nas escolas como relatado pela DG-E1, verificou-se que a *empresa contratada* preenche a maior parte das demandas de infraestrutura realizadas nas escolas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.5.1.2 Ausência de investimentos e a ineficiência do Poder Executivo Municipal

A categoria *ausência de investimentos e ineficiência* (19,1%) ocupa o posto de segunda colocação na hierarquia das categorias que abordam a percepção dos diretores escolares acerca

das políticas públicas educacionais (categoria nuclear). A análise de conteúdo realizada sobre a referida categoria produziu as seguintes subcategorias:

1. Conselhos Escolares – problemas;
2. A situação fiscal das escolas;
3. Ausência de mobilização da comunidade escolar;
4. Arquitetura escolar/Estrutural.

A tabela 41 abaixo, apresenta a estatística das subcategorias com a frequência absoluta e relativa referente a categoria ausência de investimentos e ineficiência pública.

Tabela 41 – Estatística de subcategorias (ausência de investimento e a ineficiência pública – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Conselhos Escolares – problemas	5	55,56
A situação fiscal das escolas	2	22,22
Ausência de mobilização da comunidade escolar	1	11,11
Arquitetura escolar/Estrutural	1	11,11
TOTAL	9	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 41, dentre o total de nove segmentos codificados a serem analisados destaca-se a subcategoria *Conselhos Escolares – problemas* (55,6%) com cinco segmentos analíticos.

Inicia-se a análise do conteúdo das mensagens dos diretores escolares destrinchando a ausência de investimentos e da ineficiência pública nas escolas municipais através da primeira subcategoria analítica – *Conselhos Escolares – problemas* (55,6%).

Nesta perspectiva, cinco segmentos codificados provenientes de três perguntas farão parte da análise, respectivamente, os fragmentos dos diretores escolares – DG-E1, DG-E3 e DG-E5.

Os diretores DG-E1 e DG-E3 foram questionados se de todos os recursos econômicos que possuem (Governo Federal e orçamento público municipal) se existia algum que, especificamente, auxiliasse à Educação Física ao que tange a infraestrutura desportiva escolar (IDE) - (investimentos contínuos, manutenção e melhorias nos espaços físicos, instalações e compras de materiais didático-pedagógicos. Assim, responderam os diretores:

> Hoje, a gente precisa colocar nosso conselho escolar em ordem que, daí, de repente, a gente possa receber alguma verba proveniente aí de algum programa. Mas, enfim, hoje, a escola não recebe nenhum. (Diretora DG-E1)

> Então como o conselho não está formado, a gente não está trabalhando com verba federal. Mas eu já dei aula aqui e, na época, a direção que estava comprava material esportivo com verba federal, fazia investimento na área externa da escola para prover um pouco melhor, botar uma iluminação, que a escola tinha noturno, melhorar o piso para a gente dar aula dentro da escola, porque à noite não era viável ficar na quadra externa. Mas, atualmente, como o conselho está em formação, a gente não tem verba específica para isso. [...] Também, parceria escola e Secretaria. [...] Não, de forma contínua não, esporádica, principalmente quando é solicitado. (Diretor DG-E3)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em um segundo momento, o DG-E3 e o DG-E5 foram perguntados a respeito das políticas educacionais na instituição escolar que legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física, as unidades de análise abaixo sinalizam as respostas que foram concedidas:

> Eu acho que é a mesma que legitima as outras disciplinas. Não vejo diferença quanto a isso. Não, até agora, aqui na escola, como gestor, a gente não utilizou nenhuma verba federal, então até agora eu não posso responder isso, porque eu não tive isso em mãos. A gente só vai começar isso a partir do ano que vem, por causa da formação do conselho. A política educacional da Secretaria de Educação é igual para todas as disciplinas. (Diretor DG-E3)

> Mas ele já existe, a gente faz essas reuniões do conselho. Agora, essa parte de receber e de fundos para comprar, por exemplo, materiais para educação física, nós não temos. Assim, para os próximos anos está tudo certo, mas até o momento a gente nunca teve nenhuma verba federal, nada. (Diretora DG-E5)

Mais uma vez, a subcategoria *Conselho Escolar - problemas* foi alvo de análise da percepção do DG-E3. Quando indagado a respeito da origem dos recursos econômicos e do financiamento para projetos que a escola possui, se limitou a responder da seguinte forma:

> Como a escola está formando o conselho escolar, nós não tivemos acesso à verba federal. (Diretor DG-E3)

A DG-E1 esclarece que o motivo da unidade de ensino não possuir "nenhum" recurso econômico e investimentos na área de IDE que subsidie à Educação Física, deve-se à *problemas* na estruturação do *Conselho escolar*. Enfatiza que a partir do momento em que as questões burocráticas e administrativas forem resolvidas a escola poderá se inscrever e pleitear assistência financeira através dos programas do Governo Federal.

O DG-E3 salienta no primeiro segmento codificado que, devido ao fato do *Conselho Escolar* não está constituído, a unidade de ensino fica impossibilitada de participar de programas do Governo Federal. Assim, deixa de receber investimentos contínuos relativos a IDE. Relembra que a E3 recebia repasses de verbas federais e os gestores escolares anteriores promoviam investimentos contínuos na parte de IDE, o recurso era utilizado em diversas necessidades: aquisição de material desportivo, manutenção na iluminação da quadra polidesportiva fora da escola e reparos no piso da área interna da escola. Reforça que de forma esporádica, somente quando é solicitada, a SEMED realiza alguns serviços no prédio escolar.

No segundo segmento codificado do DG-E3, ele menciona que a política educacional que confere legitimidade à Educação Física é a mesma que legitima a todas as demais disciplinas. Nesta perspectiva, considera haver um tratamento isonômico da SEMED na execução das políticas educacionais em benefício de todas as disciplinas acadêmicas.

A DG-E5 se limitou a responder que pelo fato do *Conselho Escolar* ainda se encontrar em processo de constituição, a escola não tem sido contemplada por programas do Governo Federal que a subsidiariam com repasses de verbas federais. Refere que devido a esta questão de ausência de recursos financeiros, não há possibilidade da escola prover a Educação Física com materiais didáticos-pedagógicos. Infere-se que, pelo fato de ela não possuir autonomia financeira, toda e qualquer política educacional que porventura se desenvolva no "chão da escola" tem como origem as ações da SEMED. De toda a maneira, com todas as justificativas apresentadas pela diretora, conclui-se que foi apresentado um desconhecimento parcial das políticas educacionais que conferem status à Educação Física. Uma vez que, sem dar nomes à

política educacional, mencionou que a disciplina poderia ser beneficiada com a compra de materiais didáticos-pedagógicos caso a escola estivesse inscrita em alguns dos programas do Governo Federal.

Em seu terceiro segmento codificado, o DG-E3 apresenta como principal argumento a não "formação do conselho escolar" como justificativa para que a escola não participe e deixe de receber assistências financeiras que são enviadas através de programas do Governo Federal.

Os resultados descritos anteriormente pelos três diretores escolares nas unidades de análise acima, inferem que a gênese da *ausência de investimentos e a ineficiência pública* das escolas demonstrarem melhor capacidade de atendimento à população, deve-se a burocracia, dificuldades e *problemas* evidenciados para a formação dos *Conselhos Escolares*. Em decorrência desta situação foi dito pelos diretores escolares que as unidades de ensino não têm recebido repasses de verbas de programas oriundos de políticas educacionais do Governo Federal. Ainda que tenham descrito a origem dos recursos públicos (Governo Federal e a SEMED) para investimentos contínuos na IDE, pouco disseram a respeito de como as políticas educacionais poderiam contribuir para o status da Educação Física (DG-E3 e o DG-E5), apenas foi dito pelo DG-E3 que à SEMED auxilia esporadicamente quando solicitada a promover melhorias nos prédios escolares. Ademais, não apresentaram a denominação de *políticas educacionais* (DG-E1, DG-E3 e DG-E5) que atuem em benefício da Educação Física ou até mesmo das escolas. Infere-se que, os diretores escolares apresentaram desconhecimento parcial acerca das *políticas educacionais*, ainda que o DG-E3 perceba que a SEMED atue com isonomia acerca das políticas educacionais em benefício das disciplinas acadêmicas.

Na sequência da análise da categoria *ausência de investimentos e a ineficiência pública*, a subcategoria *a situação fiscal das escolas* (22,2%), a segunda na hierarquia categorial, apresenta dois segmentos codificados da diretora DG-E2.

A DG-E2 foi questionada acerca da influência de fatores históricos e/ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios que dificultam a implementação de políticas públicas educacionais relativas à IDE e aos propósitos preconizados para uma Educação Física de Qualidade (EFQ). De modo que o segmento codificado abaixo revela a sua percepção:

> Eu acho que a primeira situação é verba. Porque quando eu falo da falta de verba, o problema não veio da gente. O problema veio de lá quando nós estamos com as escolas hoje praticamente paralisadas, com seus CNPJ de governos anteriores, que não colocaram legalmente. Tinha que ter sido feita essa situação. Eu estou falando umas situações complicadas. Legalizar a situação toda. Hoje nós estamos tendo uma ideia do que está acontecendo no município, para que a gente possa ter uma visão melhor de qual o motivo que, de repente, não teve tanta prática dentro do município, para que pudesse favorecer o professor de Educação Física e os demais profissionais. (Diretora DG-E2)

Em síntese, os resultados acima apresentados pela DG-E2 atribuem historicamente a falta de verbas federais (políticas educacionais de recursos econômicos) como um dos principais motivos das dificuldades enfrentadas no campo da infraestrutura escolar (IE) e aos propósitos à uma EFQ. Demonstra-se com informações contundentes o porquê historicamente das escolas carecerem de recursos econômicos - devido a problemas na *situação fiscal (CNPJ)* e documentação das unidades de ensino. Por fim, atribui-se que o imbróglio fiscal das escolas da rede pública municipal de ensino inviabilizam o recebimento e o repasse de verbas provenientes de programas do Governo Federal, como o PDDE. Por conseguinte, esta situação também justifica a ausência de políticas educacionais de IE com abrangência para todas as disciplinas acadêmicas e, não somente à Educação Física.

O segundo segmento codificado da DG-E2 referente *a situação fiscal das escolas*, questiona se a falta ou a provisão inadequada de IDE (instalações, equipamentos e recursos) relacionados à prática pedagógica da Educação Física poderiam ser considerados como indicador do status da disciplina e da ausência de políticas educacionais. Posto que, assim respondeu a DG-E2:

> Eu acho assim, primeiro lugar: se a gente tivesse verba federal diretamente nós, na escola... Então esse ano de verba federal, a gente poderia estar sempre repondo material à escola, sem depender. Com verbas federais. Nós já estamos sem verba federal desde dois mil e dezessete. [...] por questões de CNPJ, que a prefeitura está resolvendo. Não só na escola, mas nas demais escolas. (Diretora DG-E2)

Em suma, a DG-E1 ao considerar se a ausência de instalações, equipamentos e recursos afetavam a prática pedagógica da Educação Física e se o produto desta relação poderia ser um indicador de status da disciplina e de uma possível ausência de políticas educacionais, infere que o cerne da questão reside no fato da E2 possuir problemas com a *situação fiscal* relativas à documentação de CNPJ. Conclui-se que esta situação inviabiliza o recebimento à unidade escolar de recursos provenientes de verbas federais. De fato, desde o ano de 2017 perduram os problemas com a *situação fiscal* relativas ao CNPJ. Assim, a escola não possui efetivamente políticas educacionais de financiamento (recursos financeiros). Nesta perspectiva, revela que se houvesse esta verba federal a provisão de materiais seria melhorada no quesito de reposição, aquisição e organização.

A *ausência de mobilização da comunidade escolar* (11,1%) foi a terceira subcategoria a ser analisada ao que tange a perspectiva categorial da ausência de investimentos e a ineficiência pública com as escolas municipais. Assim, a DG-E2 foi inquirida se dos recursos financeiros (Governo Federal ou do orçamento público municipal) da escola, existe algum que auxilie a Educação Física, com investimentos contínuos para melhoria e manutenção da área de IDE. O segmento codificado abaixo esclarece esta questão.

> Na verdade, a gente não percebe também que não tem nenhum professor a pedir nada mais robusto, para que eu possa estar em cima da Secretaria em relação à verba destinada a isso. Nós não temos. Eu acho assim, o que precisa mais mesmo é a própria classe de professores de Educação Física se juntar mais. [...] Não. Eu estou falando para você em relação à Educação Física. A gente fala muito isso em relação ao profissional. Sabe por quê? Eu percebo muito uma coisa: a fala é muito boa. A prática, de modo geral é muito ruim. Porque a escola, ela é pertencente de todos. Porém, eles têm o hábito de achar que só quem tem que resolver tudo é a direção da escola. Então, quando você corre atrás de algo junto, coletivamente... Onde você queira aquilo ali, para a comunidade. A comunidade escolar em parceria com a escola. É uma força muito grande. (Diretora DG-E2)

Conclui a DG-E2 através dos resultados anteriormente mencionados que, a *ausência* de consciência da classe docente, de *mobilização* e reivindicação é um dos motivos principais da unidade de ensino não possuir assistência financeira (governo municipal e governo federal) e investimentos contínuos na área de IDE. Ou seja, a percepção da DG-E2 é que os professores não possuem senso de coletividade para empreenderem os pedidos e as necessidades da disciplina de EF. Ademais, percebe-se uma narrativa de descontentamento da diretora acerca dos questionamentos e da responsabilização que recebe dos professores. Não obstante, a percepção que se tem é que a DG-E2 atribui a responsabilidade aos professores de Educação

Física ao fato da E2 não receber investimentos contínuos para a melhoria e manutenção da IDE, como se a educação pública de qualidade dependesse exclusivamente da *vontade docente*, e não de políticas educacionais, isto é, da *vontade política*. A educação pública de qualidade como política social é um direito fundamental constitucionalmente assegurado por lei, não deveria depender de mobilizações da comunidade escolar. Contudo, a DG-E2 considera importante que os docentes demonstrem consciência de classe, para que às demandas levadas à SEMED possam ser robustas.

Por último, a *arquitetura escolar e as questões estruturais* (11,1%) representam a quarta subcategoria analítica ao que tange a percepção diretiva da *ausência de investimentos e a ineficiência pública* (categoria). Neste sentido, o diretor DG-E3 foi questionado sobre quais fatores, historicamente, e/ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), dificultam a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas à IDE e às propostas preconizadas para uma EFQ. O segmento codificado abaixo apresenta a sua percepção:

> É. E, assim são as construções, a gente vê a dificuldade que é para construir um espaço, quantos anos levam, a dificuldade em se terminar a construção dos espaços, às vezes você passa cinco, seis anos esperando o espaço. Acho que isso é a grande dificuldade, e o material. (Diretor DG-E3)

Em síntese, o DG-E3 aponta que a ausência de políticas educacionais refletem a precarização da educação pública, sobretudo, em dois aspectos: a construção de escolas sem quadras polidesportivas e os problemas de materiais didático-pedagógicos. Infere-se que, historicamente, em Armação dos Búzios-RJ ((Brasil), isto pode ser considerado como um problema *estrutural*, visto que os *projetos arquitetônicos escolares* têm desconsiderado a construção de espaços físicos destinados à disciplina de EF.

Deduz-se que às políticas educacionais de IDE têm sido implementadas de maneira deficitária, uma vez que os problemas estão na concepção da *arquitetura escolar* - a ausência de quadras polidesportivas. E, assim, as escolas permanecem sem este importante espaço físico durante anos.

4.5.1.3 A identificação das políticas educacionais

O posto de terceira colocação na hierarquia dos assuntos atinentes às políticas educacionais foi ocupado pela categoria *identificação das políticas educacionais* (16,2%). Nesta, a percepção dos diretores escolares ascendeu as seguintes subcategorias:

1. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
2. Desconhecimento total;
3. Desconhecimento parcial;
4. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD);
5. Escola Acessível, e Educação Conectada – Projeções;
6. Mais Educação, e Mais Cultura – Descontinuação.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Os dados da tabela 42 demonstram a estatística de subcategorias com a frequência absoluta e a frequência relativa referentes ao total de segmentos codificados acerca da *identificação das políticas educacionais* (categoria).

Tabela 42 – Estatística de subcategorias (a identificação das políticas educacionais – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	3	27,27
Desconhecimento total	2	18,18
Desconhecimento parcial	2	18,18
Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	2	18,18
Escola Acessível; Educação Conectada – Projeções	1	9,09
Mais Educação; Mais Cultura – Descontinuação	1	9,09
TOTAL	11	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de 11 segmentos codificados trazidos pela tabela 42, enfatiza-se a subcategoria *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)* (27,3%), com três segmentos codificados.

A primeira subcategoria alvo da análise de conteúdo acerca se debruça sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Neste contexto, três segmentos codificados serão apreciados pela análise qualitativas dos dados, respectivamente, a percepção das diretoras escolares DG-E1 e DG-E4.

As diretoras escolares foram questionadas se dos recursos financeiros que a escola possui (Governo Federal ou do orçamento público municipal) existe algum que auxilie a Educação Física com investimentos contínuos para a melhoria e manutenção da IDE (espaços físicos, instalações e compras de materiais didático-pedagógicos). As unidades de análise abaixo detalham esta questão:

> Acredito que para dois mil e vinte a gente consiga receber esse dinheiro. Do PDDE. Esse dinheiro vem proveniente do PDDE. Especificamente, de quais programas, eu não sei mencionar para você agora. (Diretora DG-E1)

> O governo federal manda. Quando vem dentro do PDDE, ele não vem destinado para uma disciplina, vem para escola como um todo, então ele atende também na área de Educação Física e a Secretaria de Educação também tem um percentual - eu não sei te falar qual agora - que ela destina por disciplina. Então tem essa verba voltada para Educação Física. Não é suficiente, isso nós sabemos que não é, até porque o recurso, o insumo não chega em quantidade. Quando chega, não chega em quantidade. (Diretora DG-E4)

Em um outro momento, a DG-E4 foi indagada sobre qual a origem dos recursos econômicos e do financiamento para projetos que a escola possui. Assim, respondeu a diretora:

> Nós não temos mais. Só temos PDDE mesmo. (Diretora DG-E4)

A DG-E1 sinaliza que a E1 não recebe nenhum tipo de recurso financeiro para prover investimentos contínuos na área de IDE relativas à Educação Física. Contudo, vislumbra uma "projeção" de recursos provenientes do PDDE para o ano de 2020. Desta maneira, acredita que a provisão financeira possa ser regularizada, após superados os entraves burocráticos. A DG-E1 demonstrou ambiguidades acerca de quais programas a escola poderia se inscrever. Infere-se a partir de sua narrativa, que a unidade de ensino possa estar apta a participar e

consequentemente receber assistência financeira do governo federal. Nomeadamente, o *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).*

O primeiro segmento codificado da DG-E4 acima, no tocante a parte de investimentos contínuos para a melhoria e manutenção da IDE, a diretora escolar revela que o Governo Federal presta assistência financeira por meio do PDDE. Contudo, explica que o investimento realizado não se destina a uma disciplina específica, o recurso vai para a escola. Neste sentido, a Educação Física também é contemplada. Acrescenta que a SEMED destina um percentual de assistência financeira a cada uma das disciplinas acadêmicas, no entanto, não soube precisar o valor destinado à Educação Física, somente afirmou que o recurso destinado é insuficiente.

Na continuação, no segundo segmento codificado, a DG-E4 apenas se reserva ao direito de mencionar que a política educacional denominada Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é a origem dos recursos econômicos para o financiamento de projetos escolares. Esta é a única fonte de renda oficial da E4 que provém assistência financeira.

Em resumo, os resultados acima descritos anteriormente inferem que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é a única política educacional responsável por prestar assistência financeira as escolas por meio de recursos econômicos, seja de forma concreta na E4 ou através de projeções na E1. Embora tenha sido colocado pela DG-E4 que a SEMED destine um determinado percentual de investimentos a cada uma das disciplinas acadêmicas, estes recursos foram relatados como insuficientes.

Posteriormente, a subcategoria *desconhecimento total* (18,2%) das políticas educacionais apresenta os segmentos codificados da DG-E1 e da DG-E2. Notadamente, as diretoras escolares quando indagadas acerca das políticas educacionais na instituição escolar que legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física, assim responderam:

> Então, hoje, a nossa prática de Educação Física não é dentro da escola. Normalmente, é no espaço da Praça de São José que a gente usa. Especificamente, hoje, nós estamos com a construção da quadra que, ano que vem, acredito, a gente não vai ter mais esse problema do professor de Educação Física descer. Normalmente, alguns professores têm essa dificuldade de fazer essa ponte até a praça, porque, na realidade, é longe e acredito que, ano que vem a gente terá a nossa quadra, aqui, na escola. Então, acredito que ficaria mais fácil para o professor concluir a sua disciplina. No caso, não teria mais dificuldade nenhuma com a disciplina de Educação Física. Olha, é difícil. Assim, eu não peguei muito essa... Eu não tive muito contato com isso, porque, na realidade, foi o diretor anterior que fez. Eu já peguei tudo já bem-organizado. Essa resposta eu não vou ter. (Diretora DG-E1)

> O que eu poderia dizer em relação a... você fala dentro da disciplina? Do aluno? Comportamento? Eu não... não... eu acho que haveria possibilidade de ter muito mais coisas. A gente percebe muito quando... a gente teve uma vez, uma situação de tentar botar essa quadra para dentro da escola. Incorporar essa quadra – que a gente não conseguiu – eu acho que isso já era uma maneira de a gente poder trabalhar melhor. Ter local para que esses alunos pudessem ter até mesmo... tomar um banho direito, decente, no vestiário. A gente só tem um chuveiro. Material esportivo a gente até não tem pouco não. A E2 até que tem uma quantidade boa. Mas de maneira geral, investido muito pouco. (Diretora DG-E2)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A DG-E1 ao ser questionada sobre quais as políticas educacionais na unidade escolar que conferem legitimidade à Educação Física demonstrou *desconhecimento total*. Posto que não soube denominar a política educacional que possibilitou que a escola estivesse recebendo uma obra pública de grande monta - a *construção a quadra polidesportiva*. Evocou à figura do

diretor escolar anterior, a resposta para esta informação, pelo fato de ter sido na gestão anterior que se deu o início da desburocratização para o projeto arquitetônico da construção da quadra polidesportiva. Reforça que, somente a partir da conclusão do projeto arquitetônico da construção da quadra polidesportiva é que a disciplina de Educação Física alcançará maior legitimidade perante a comunidade escolar.

Ainda que a DG-E2 tenha ressaltado o fato de a unidade de ensino carecer de maiores investimentos e de melhorias na infraestrutura escolar, sobretudo no espaço físico, nas instalações educacionais de apoio e nos materiais didático-pedagógicos, ficou comprovado o *desconhecimento total* acerca do nome e da origem de tais políticas educacionais. Revelou que deficiências como a inexistência de um espaço físico para as aulas de Educação Física - as mesmas ocorrem em uma quadra polidesportiva fora dos muros escolares, em uma praça pública, a ausência de área instalações educacionais (vestiários com chuveiros) e a escassez de materiais didático-pedagógicos são indícios da ineficiência pública no tocante as políticas educacionais decorrentes do *pouco investimento* na área. Ratifica que existe arraigado na comunidade (escolar e bairro), a politização em torno da *incorporação da quadra polidesportiva* à escola, e que o desfecho desta situação poderia contribuir para a melhoria da prática pedagógica e para a legitimidade da Educação Física. Visto que esta quadra polidesportiva se situa exatamente ao lado da escola, e a mesma tem sido palco de embates no tocante ao compartilhamento do seu uso, entre a escola e comunidade do bairro. Não obstante, os interesses antagônicos não dialogam aqui, simplesmente, por um ter como finalidade a educação formal - a escolarização e o outro o lazer da população.

Deduz-se dos resultados anteriores a prevalência do *desconhecimento total* a respeito das possíveis políticas educacionais que legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física na E1 e na E2. Contudo, os apontamentos evidenciam o retrato da precarização da educação pública, a partir de um contexto de ensino deficitário enfrentado nas respectivas unidades escolares, com os professores de Educação Física tendo que lecionar distante das escolas - nas praças públicas. Infere-se que, a narrativa e os dados apresentados pelas diretoras escolares referente ao uso de espaços públicos não-escolares nas aulas de Educação Física, denotam políticas públicas com finalidades distintas, a primeira, relaciona-se à área educacional e a segunda, ao bem-estar da população - o lazer. Trazendo a discussão para a epistemologia da Educação Física, pode-se dizer que a primeira, atende ao esporte-educação e a segunda ao esporte participação (lazer). De fato, prevalece uma forte lógica de políticas educacionais neoliberais, guiadas por interesses de ordem capitalista (político-econômica) por trás desta situação, de usurpação das duas situações, de agradar e manipular a comunidade escolar e a comunidade bairro - o esporte-educação e o esporte-participação (lazer).

A terceira subcategoria, refere-se ao *desconhecimento parcial* (18,2%) das diretoras escolares DG-E1 e DG-E2 acerca das políticas educacionais.

A DG-E1 referiu *desconhecimento parcial* sobre a política educacional de *construções arquitetônicas de quadras polidesportivas*. Quando indagada acerca de quais as políticas educacionais existentes na escola possuía relação com a prática pedagógica da Educação Física, a DG-E1, assim concluiu.

> Nenhuma. Na realidade, agora eu entendi, a gente não tem nenhuma que supra a infraestrutura em relação à Educação Física. É, hoje, a E1 ainda não possui, porque ainda está construindo, a nossa quadra. Então, acredito que aí, em dois mil e vinte, a gente vai ter todo esse suporte aí de infraestrutura para a Educação Física. (Diretora DG-E1)

Sequencialmente, o *desconhecimento parcial* acerca da política educacional referente ao PDDE, veio à tona com a DG-E2. Quando perguntada acerca de quais fatores historicamente e/ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), dificultam a implementação de políticas públicas educacionais relativas à IDE e aos propósitos preconizados para uma Educação Física Qualidade (EFQ), respondeu da seguinte forma:

> Então, essas políticas, elas precisam vir para dentro da escola. Mas para vir para dentro da escola, o Poder Público tem que passar também para a gente ao certo, o que está por trás daí. Então quando hoje eu consigo trabalhar de maneira melhorada e falar assim: até que enfim eu consegui entender por que o PDDE me cobra isso e aquilo. Isso eu não sei. Eu vou lá, justifico. Não, você faz isso. Não, agora eu entendo por que eu não estou... está vendo? Então são essas questões que a gente tem que entender. Que não é só... não é culpa só da Secretaria de Educação. (Diretora DG-E2)

Inicialmente, o *desconhecimento parcial* da DG-E1 sobre as políticas educacionais emerge através da afirmação que na E1 não há "nenhuma" política educacional relativa à IE, que favoreça diretamente a prática pedagógica da disciplina de EF. Não obstante, recordou-se que a E1 está sendo contemplada com a *construção* de uma *quadra polidesportiva*. Reforçou-se que talvez no ano de 2020, a IE possibilitará melhores condições de espaços físicos para a Educação Física em decorrência desta política educacional de construções arquitetônicas escolares.

O *desconhecimento parcial* da DG-E2 sobre o PDDE, surge quando a diretora assume que tem dificuldades acerca do cumprimento e da obrigatoriedade da parte burocrática de prestação de contas referente a declaração desta política educacional de financiamento (o PDDE). Reivindica que o Poder Público Municipal (a SEMED) não contribui com as devidas orientações e os procedimentos necessários para que a transparência seja efetivada, no tocante ao preenchimento de dados e requisitos legais deste programa do Governo Federal.

Em face dos resultados anteriormente mencionados, infere-se que as diretoras escolares demonstram *desconhecimento parcial* de possíveis políticas educacionais que poderiam vir a subsidiar a disciplina de Educação Física nas respectivas escolas. Uma vez que a DG-E1 sinalizou *desconhecimento* e dúvidas sobre as políticas educacionais responsáveis por projetos arquitetônicos de *construção de quadras polidesportivas*. Por conseguinte, a tendência de *desconhecimento* foi reiterada pela DG-E2, quanto a um maior aprofundamento da prestação de contas do *PDDE* – programa responsável por enviar recursos financeiros às escolas em caráter suplementar.

A subcategoria *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)* (18,2%) é a quarta a ser analisada dentro da perspectiva categorial que se refere a identificação das políticas educacionais.

Os segmentos codificados abaixo dos diretores escolares DG-E3 e DG-E4 analisam o conteúdo das mensagens referentes a esta política educacional.

Quando o DG-E3 foi inquirido sobre como percebe a atuação da SEMED em garantir que a Educação Física (EF) tenha o mesmo status de outras matérias, de forma a promover a sua importância para a comunidade escolar como um todo, respondeu da seguinte forma:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Ela não é tratada de forma diferente, agora, todo mundo sabe que ela tem um valor mais alto por trabalhar com materiais mais caros. Em contrapartida, ela não tem material didático entregue pelo Governo Federal, então seria justo equiparar isso, já que você não tem o custo com material didático específico, e eu pude ver isso agora até na escolha dos livros, quando as editoras vieram, onde não tinha material

> específico para Educação Física. A Secretaria Municipal, no caso, teria que arcar com esse material. Quando eu digo material, todo mundo acha que é material bola, é material para aula prática. Não, nós não temos material teórico. Hoje em dia, dentro do sistema privado de educação, você pode ver que as editoras trabalham com a educação física, e dentro do público não. Por que isso? (Diretor DG-E3

Complementa a análise acerca da referida subcategoria, os apontamentos da DG-E4 ao ser indagada de que políticas educacionais na instituição escolar legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física. A sua percepção é explicitada na unidade de análise abaixo:

> Nós temos uma dificuldade ainda para Educação Física porque a gente parte desde o material para trabalhar, porque primeiro é pensado todo o material das outras... a entrega do livro didático, por exemplo. Não existe livro didático para Educação Física. Então quando você vai receber um pouco do material para trabalhar, ele vem depois. Ele não vem junto no início do ano e quando chega, não é? Eu penso que ainda precisa-se pensar melhor de que forma a gente vai abordar a Educação Física como principal também. Importantíssimo. (Diretora DG-E4)

Os apontamentos do DG-E3 a respeito da atuação da SEMED para que a disciplina de Educação Física (EF) tenha o mesmo status que as demais disciplinas e o respeito da comunidade escolar denotam uma atuação inoperante da SEMED, no tocante a necessidade de correções das discrepâncias na política educacional de livros e de materiais didáticos. Notadamente, a questão observada pelo DG-E3 é de extrema importância, sobre a necessidade de haver equiparação com o componente curricular Educação Física devido aos prejuízos pela não participação na política educacional do Governo Federal denominada *Programa Nacional de Livros e Materiais Didáticos (PNLD)*. Ou seja, os investimentos desta política educacional não alcançam a EF, ela não é contemplada por qualquer tipo de material teórico, sobretudo, os livros didáticos. Nesta perspectiva, o diretor sugere que a SEMED através de um mecanismo compensatório, crie condições para que os investimentos do PNLD que porventura a disciplina deixe de captar, sejam revertidos na compra de materiais didático-pedagógicos para a EF. Alerta o diretor que, no sistema privado de ensino, o livro didático já é uma realidade para o componente curricular Educação Física. Infere-se que, a narrativa do DG-E3 ao fato de não haver diferenças entre a aplicabilidade e a abrangência das políticas educacionais sobre as disciplinas acadêmicas, não se sustenta. Está claro que tal diferença existe, basta perceber que a Educação Física e outras áreas do conhecimento não são contempladas com o uso de livros didáticos.

A DG-E4 quando questionada a respeito de que políticas educacionais legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física na unidade escolar demonstrou conhecimento de causa sobre o assunto abordado. Ainda que não tenha apresentado o nome das políticas educacionais dos programas federais, explicou com profundidade a importância de cada uma delas, apresentando duas sugestões: o *Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD)* e os *materiais didático-pedagógicos*. Assim, destaca que diferentemente das outras disciplinas acadêmicas, a Educação Física não possui livro didático. Ou seja, a política educacional do Governo Federal intitulada de PNLD não contempla a Educação Física. Por fim, revela que há sérios problemas com os materiais didáticos-pedagógicos, com a priorização de outras disciplinas acadêmicas em detrimento da Educação Física, a insuficiência, a desorganização acerca da calendarização de entrega junto do início do ano letivo e a ausência pelo fato de às vezes não serem entregues.

Infere-se a partir dos resultados anteriormente mencionados a acachapante ausência de equiparação entre as disciplinas acadêmicas, sobretudo, referentes ao PNLD (materiais teóricos) e as evidentes discrepâncias de investimentos nos materiais didático-pedagógicos para a Educação Física. A robustez e consistência de tais argumentos configuram desigualdades educacionais, o menor status da EF, obstáculos a ampliação e a democratização da política educacional do PNLD e a fraca atuação da SEMED neste propósito. Uma das prováveis consequências para esta ineficiência pública é o agravamento do baixo status da Educação Física frente as demais áreas do conhecimento.

As subcategorias *Escola Acessível; Educação Conectada – Projeções* (9,1%) e *Mais Educação - Mais Cultura – Descontinuação* (9,1%) resultam da DG-E4 ao questionamento original sobre a origem dos recursos econômicos e do financiamento para projetos que a escola possui. As unidades de análise abaixo pormenorizam este assunto:

> Agora nós estamos tentando participar do Escola Acessível. Não sei ainda, não tive resposta e da Escola Conectada. (Diretora DG-E4)

> Reformulou o Mais Educação, mas ele também precisava atender alunos de baixa renda e, hoje, a E4 alcançou um nível que não cabe mais. E o Mais Cultura também foi um programa que durou muito pouquinho. O governo lançou e, de repente, tirou também o Mais Cultura, sei lá por quê. (Diretora DG-E4)

A DG-E4 salienta que a unidade de ensino foi inscrita em outros dois programas do Ministério da Educação - MEC: o Escola Acessível e o Escola Conectada, e que está a aguardar respostas acerca da aprovação e enquadramento aos pré-requisitos exigidos.

No tocante ao segundo segmento codificado, a DG-E4 a respeito dos programas Mais Educação e o Mais Cultura, sinaliza que tais políticas educacionais de assistência pedagógica e artística foram *descontinuadas*. Revela que a E4 desenvolvia os dois programas em parceria com o Governo Federal. Explica que a *descontinuação* do "Mais Educação" se deu em decorrência dos alunos atendidos já não se enquadrarem no critério de perfil socioeconômico exigido - "alunos de baixa renda". Por outro lado, o programa "Mais Cultura" teve rápida passagem pela E4, e a diretora não soube precisar naquele momento o porquê do seu encerramento, apenas salientou que a rapidez de seu lançamento foi proporcional a sua retirada do sistema.

Em resumo, os resultados acima apresentados inferem que na E4 políticas educacionais que eram desenvolvidas em parceria com o Governo Federal, como o Mais Educação e o Mais Cultura foram *descontinuados*. A *descontinuaçã*o do Mais Educação se deu por um processo técnico relativo ao critério de perfil socioeconômico dos alunos, estes não se enquadravam. O Mais Cultura teve uma curta duração, e a diretora desconhece o motivo da sua *descontinuação*. No tocante ao programas Escola Acessível e Escola Conectada, a diretora destacou aguardar os resultados do pedido feito para que a E4 seja beneficiada.

4.5.1.4 A origem dos recursos econômicos das escolas

A categoria *recursos econômicos* (13,2%) ocupa a quarta colocação como parte do contexto hierárquico das políticas educacionais (categoria nuclear). Dado que a análise de conteúdo dos dados desenvolveu as seguintes subcategorias:

1. Cantina Escolar;
2. SEMED;

3. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
4. Festa Junina.

Em seguida, apresenta-se na tabela 43, a estatística das referidas subcategoria e os segmentos codificados com a frequência absoluta e a frequência relativa acerca dos recursos econômicos das escolas.

Tabela 43 – Estatística de subcategorias (os recursos econômicos das escolas– a percepção dos diretores escolares

	Segmentos	Porcentagem
Cantina Escolar	5	55,56
SEMED	2	22,22
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	1	11,11
Festa Junina	1	11,11
TOTAL	9	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Revela-se a partir dos dados da tabela 43 que a subcategoria *cantina escolar* (55,6%) foi a mais representativa, apresentando cinco segmentos codificados.

Começa-se a análise qualitativa e do conteúdo das mensagens dos diretores escolares com referência aos recursos econômicos (categoria) a partir da apreciação da subcategoria *cantina escolar* (55,6%).

Deste modo, serão analisados cinco segmentos codificados a respeito da percepção dos diretores DG-1, DG-E3, DG-E4 e DG-E5 acerca da cantina escolar como uma das principais fontes de renda extraoficial das escolas.

Nos quatro primeiros segmentos codificados abaixo os diretores escolares quando inquiridos sobre qual a origem dos recursos econômicos e do financiamento para projetos que as escolas possuem, predominantemente fizeram referência à *cantina escolar*.

> É, na realidade, alguns projetos, quem financia mesmo, é a própria escola, com o dinheiro da nossa cantina. [...] Esse ano, a gente teve o projeto festa literária, que a gente ajudou, a Copa da E1. Ah, o projeto... Enfim, a escola sempre tem essa disponibilidade, nas nossas possibilidades, de dinheiro, que a cantina nos proporciona, de ajudar nesses projetos. (Diretora DG-E1).

> Bem, no momento agora, a gente não tem recurso nenhum. A gente está com a verba federal parada, desde dois mil e dezessete. Dois mil e dezesseis foi o último ano. Dois mil e dezessete já não tinha mais. Então a gente não tem recurso. O único recurso no momento, que nós temos, é o da cantina. (Diretora DG-E2)

> Então, no momento, a escola só tem uma fonte de renda, que é a cantina, só que é um valor que não cobre a escola. É um valor pequeno, que dá para pequenas despesas do dia a dia, mas que não contempla uma obra, uma construção, nada desse porte. (Diretor DG-E3)

> A gente tem a cantina, de onde a gente compra os materiais que estão faltando. Então compra material quando tem um projeto diferenciado, a gente procura também da cantina e assim a gente consegue fazer esses projetos. (Diretora DG-E5)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em uma outra oportunidade, a *cantina escolar* foi erigida como fonte econômica prioritária da E5. O segmento codificado abaixo apresenta a percepção da DG-E5. Quando lhe foi perguntado se dos recursos financeiros escolares (Governo Federal ou orçamento público municipal) existia algum que auxiliasse à Educação Física com investimentos contínuos para a melhoria e manutenção das IDE (espaços físicos e compra de materiais didáticos).

> Não, não tenho, como eu falei, é mesmo a verba que a escola tem é a cantina. (Diretora DG-E5)

A DG-E1 revela que a origem dos recursos econômicos para financiamentos de projetos que a escola possui, predominantemente provêm da *cantina escolar*. Reforça que através deste fonte de renda tem conseguido subsidiar necessariamente dois importantes projetos escolares: a Festa Literária e a Copa E1 de Esportes.

Na sequência, a DG-E2 descreve que a escola *não* possui *recursos econômicos* oficiais (verbas do Governo Federal) desde o ano de 2016, em decorrência da paralização do envio das verbas federais. Confirma que o único recurso econômico que a E2 possui é extraoficial - a *cantina escolar*.

O DG-E3 confirma que a escola não recebe as verbas de programas do Governo Federal, de repasses financeiros às escolas. Assim, revela que predominantemente a única fonte de renda é a *cantina escolar*. Contudo, afirma que estes escassos recursos econômicos não contemplam as necessidades e as demandas escolares de grande porte, como manutenções e construções.

No primeiro excerto da DG-E5 foi dito que a principal fonte de recursos econômicos (extraoficiais) para desenvolver e financiar os projetos escolares é a *cantina escolar*. Enfatiza que a arrecadação da cantina escolar como fonte de renda extraoficial contribui para a realização de "projetos diferenciados" através da venda de produtos para os alunos. Nesta perspectiva, os recursos financeiros gerados, sobretudo, são utilizados para a compra de materiais didático-pedagógicos.

Por último, e corroborando com as unidades de análise anteriores, o segundo segmento codificado da DG-E5 aponta que a *cantina escolar* é responsável pela assistência financeira que subsidia a E5 com melhorias e manutenção da área de IDE relativa à disciplina de EF. A DG-E5 informa que a escola não recebe repasses de verbas federais.

Conclui-se através dos resultados anteriormente mencionados que predominantemente a renda *extraoficial* da *cantina escolar* é a principal fonte de recursos econômicos das escolas. Declaram os diretores que os proventos da comercialização de produtos nas cantinas escolares da E1, da E2, da E3 e da E5 são utilizados para a provisão de financiamentos, projetos, pequenas compras de materiais didático-pedagógicos e melhorias da IDE relativa à disciplina de EF. Não obstante, inferem os diretores que os recursos econômicos da cantina escolar são *escassos* e não cobrem maiores necessidades e demandas escolares. Por fim, foi declarado que as escolas não recebem recursos econômicos de programas de assistência financeira, seja do Governo Federal ou de orçamentos públicos municipais.

A subcategoria *SEMED – Secretaria Municipal de Educação* (22,2%), hierarquicamente é a segunda ao que tange a *origem dos recursos econômicos* das escolas. Notadamente, os diretores foram perguntados sobre a origem dos recursos econômicos e do financiamento para projetos que às escolas possuem.

Sendo assim, os segmentos codificados abaixo, referem-se à percepção dos diretores DG-E1 e DG-E5 a respeito da participação da SEMED acerca da provisão financeira às escolas.

> Assim, a SEME, a gente até solicita algum tipo de material ou, enfim, algum outro objeto, alguma coisa. Em termos de papelaria, às vezes, a gente tem uma volta de algum material, mas, infelizmente, é muito pouco. (Diretora DG-E1)
>
> Da SEME mesmo, não tem outro recurso. (Diretora DG-E5)

A DG-E1 revela que uma das fontes financeiras da unidade de ensino é a *SEMED*. Salienta que este órgão público tem contribuído para repor às ausências de materiais de papelaria. No entanto, a percepção da DG-E1 no tocante a provisão de materiais didático-pedagógicos seja de *insuficiência*.

A DG-E5 salienta que a origem do único *recurso econômico oficial* que a unidade de ensino possui para o financiamento é da SEMED.

Infere-se dos resultados anteriormente citados que a SEMED subsidia a E1 e a E5 através da provisão de recursos econômicos para compra de insumos. Entretanto, refere a DG-E1 que os subsídios são *insuficientes*.

Por último, mas não menos importante, a análise qualitativa das subcategorias PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola (DG-E4) e Festa Junina (DG-E5), respectivamente, com um segmento codificado para cada subcategoria.

Os diretores escolares quando indagados sobre qual a origem dos recursos econômicos e de financiamento para projetos que a escola possui, assim responderam:

> Sempre nós trabalhamos com as verbas federais, como o PDDE. O PDDE é o Programa Dinheiro Direto na Escola, programa federal e ele vem para atender o número de alunos, ele vem per capita, mas sempre vem... nós precisamos para atender o PDDE, para recebermos essa verba, nós precisamos fazer um plano de ação e essa ação tem que ser integrada com todos os professores. Então nossa realidade é essa, mas para conseguir nossas verbas só escrever. Escrever nós fazemos muito dinheiro. [...] Porque ele não se vê pertencendo àquilo ali. Também é uma questão cultural que quando ensinar para ele que a verba vem dali, que para ele conseguir um material de qualidade, ele escrevendo um projeto, fazendo as parcerias com o Governo do Estado, Governo Federal. (Diretora DG-E4)
>
> Isso, a gente como eu falei da festa junina, sempre guarda o dinheiro também para a gente estar comprando o que a gente necessita. (Diretora DG-E5)

A DG-E4 afirma que a assistência financeira para os projetos que a escola possui tem como origem os *recursos econômicos* do *PDDE*. Salienta que o PDDE é uma política educacional do Governo Federal de assistência financeira às escolas. Explica que o procedimento se inicia com a inscrição da escola no programa, de modo que o valor do repasse das verbas federais enviadas são feitas de acordo com o quantitativo de "per capita" de alunos matriculados, e reforça a necessidade de um plano de ação integrado à todas as disciplinas acadêmicas. Não obstante, considera como cultural a dificuldade de engajamento docente na elaboração do plano de ação pelo fato dos professores não se apropriarem das questões relativas à escola, sobretudo, por desconhecerem que é deste tipo de política educacional estabelecida em parceria com o Governo Federal e do Estado que provém um dos subsídios para melhorias na infraestrutura escolar e para a aquisição de materiais didático-pedagógicos. Enfatiza que para este subsídio ser enviado, o Governo Federal solicita a participação ativa e democrática da comunidade escolar na gestão de projetos e políticas educacionais desenvolvidas na escola.

A DG-E5 reforça que a origem de um dos recursos econômicos para financiar projetos que a escola desenvolve provém da realização de eventos escolares, como a "festa junina". Salienta

que este evento escolar é uma das fontes de renda da unidade de ensino e a sua arrecadação financeira contribui para suprir algumas necessidades.

Em resumo, os resultados descritos acima referem que a E4 e a E5 originalmente possuem distintos recursos econômicos. A E4 possui o *PDDE* como recurso econômico *oficial;* e a DG-E5 sinaliza que utiliza os recursos econômicos *extraoficiais* da *Festa Junina* para suprir as necessidades da escola. Conclui-se que a E5 carece de recursos oficiais, como os provenientes do PDDE. Por conseguinte, a DG- E4 percebe como cultural a ausência de engajamento docente e desconhecimento acerca das discussões em torno da política educacional do PDDE. Notadamente, no tocante a elaboração do plano de ação para angariar recursos econômicos.

4.5.1.5 Os possíveis prejuízos para a implementação das políticas educacionais

A categoria *prejuízos para a implementação das políticas educacionais* (11,8%) foi a quinta dentro da hierarquia categorial das políticas educacionais. Assim, a análise de conteúdo dos dados referentes a esta temática desenvolveu as seguintes subcategorias:

1. Dificuldades para a manutenção e conservação da IDE devido à depredação;
2. Influência do fator distância - aceitação e comodismo;
3. Consciência crítica/Protelar a construção da Quadra Polidesportiva (QPD);
4. Comprometimento total;
5. Desvio de finalidade/Transferência de responsabilidades.

Apresenta-se a seguir, a tabela 44 com a estatísticas das subcategorias analíticas referentes ao prejuízo para a implementação das políticas educacionais.

Tabela 44 – Estatística de subcategorias (prejuízo para a implementação de políticas educacionais – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Dificuldades para a manutenção/conservação da IDE devido à depredação	2	25,00
Influência do fator distância - aceitação e comodismo	2	25,00
Consciência crítica/Protelar a construção de QPD	2	25,00
Comprometimento total	1	12,50
Desvio de finalidade/Transferência de responsabilidades	1	12,50
TOTAL	8	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se na tabela 44, que as três primeiras subcategorias mais representativas possuem igualmente dois segmentos codificados (25%) cada uma.

Inicia-se a análise qualitativa dos dados referentes a percepção dos diretores escolares ao que tange a subcategoria *dificuldades para a manutenção e conservação da IDE devido à depredação* (25%).

Neste aspecto, a DG-E2 e o DG-E3 foram inquiridos se o mecanismo social solidário de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a escola e a comunidade do bairro, poderia comprometer a implementação de políticas públicas educativas de IDE. As duas unidades de análise descritas abaixo discutem a supracitada subcategoria:

> Muito. Compromete muito. Porque se essa quadra é dentro da escola é diferente. Ela já foi toda reformada o ano passado. Ela já está toda deteriorada na lateral ali fora. Então, essa estrutura que ela vem a ser junto com a comunidade, que a gente não pode, vamos dizer, vamos supor que se, de repente um grupo resolva fazer um trabalho ali fora. E aí? A quadra não é pertencente à escola. Ela é pertencente à comunidade. Então isso atrapalha muito o andamento da mesma, e, talvez, de a gente correr atrás de verbas, de manutenção, de apropriação mesmo daquela situação ali, para a escola. Eu acho que seria muito melhor a gente ter hoje uma quadra do que essa adequação com a comunidade. (Diretora DG2-E2)

> Com certeza compromete, principalmente por vandalismo, a depredação de patrimônio público é muito grande, visando aqui que na E3, quando a gente fala comunidade escolar, a gente imagina que a comunidade more ao redor dessa unidade escolar. Como ela fica no centro, nós não temos uma comunidade específica, então nossa escola recebe gente de todos os municípios vizinhos e todos os bairros de Búzios, então não temos uma comunidade específica da E3, que esteja ao entorno, como as demais escolas no município têm. E a utilização da quadra fora da escola, sem serem os alunos... a gente convive com a depredação. (Diretor DG-E3)

A opinião da DG-E2 é que há o comprometimento de políticas educacionais de IDE quando a escola e a comunidade do bairro compartilham os espaços públicos externos (quadra polidesportiva situadas em praças públicas) durante as aulas de Educação Física. Com efeito, o fato de a escola utilizar e tentar se apropriar de um espaço público pertencente à comunidade, faz com que ela não tenha poder de decisão político-pedagógica, deixando de exercer autonomia quando necessário nas solicitações para a resolução das dificuldades enfrentadas com a manutenção e conservação dos espaços públicos.

O DG-E3 assegura que o *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos externos (quadra polidesportiva) entre a comunidade e a escola durante às aulas de Educação Física compromete a implementação de políticas educacionais de IDE. Aponta que a praça pública utilizada pela escola para às aulas é alvo de ataques de vandalismo e depredação do patrimônio público. Assim, sendo este um espaço público destinado ao lazer da comunidade, as ações diretivas são limitadas, não possuindo autonomia para conter as depredações evidenciadas e, tampouco desenvolver projetos políticos-pedagógicos de preservação da coisa pública.

Deduz-se dos resultados anteriormente apresentados que o *mecanismo social solidário* de compartilhamento de espaços públicos (quadras polidesportivas situadas em praças) durante as aulas de Educação Física comprometem a prática pedagógica e, sobretudo, causam *prejuízos para implementação de políticas educacionais*. Ainda que relatos de depredação e de dificuldades de manutenção e conservação da IDE do patrimônio público das praças e das quadras polidesportivas tenham sido confirmados pelos diretores escolares, infere-se que a alienação, a recorrência do uso da quadra polidesportiva e a tentativa de apropriação deste espaço público situado em uma praça, quando descontextualizados de uma consciência crítica e reivindicatória das políticas educacionais, caracterizam uma postura ingênua, apolítica e letárgica da comunidade escolar. Uma vez que o uso sistemático e contínuo dos espaços públicos externos a escola, cristalizam e reverberam na perpetuação dos problemas de ausência de políticas educacionais e consagram a amnésia de garantias dos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal Brasileira

A subcategoria *influência do fator climático - aceitação e comodismo* (25%) ocupa a segunda posição na hierarquia categorial dos possíveis prejuízos para a implementação das políticas educacionais, abarcando os segmentos codificados do DG-E3 e da DG-E5.

Nesta perspectiva, o processo analítico do segmento codificado do DG-E3, denota a sua percepção quando indagado se o compartilhamento dos espaços públicos externos (praças e quadras polidesportivas) entre a escola e comunidade do bairro poderia vir a dificultar a implementação de políticas educacionais de IDE.

> Esse uso compartilhado, como ele é aceito, entre aspas, ele acaba gerando uma situação de conforto. Então a comunidade subentende que, no horário da escola, a escola usa; fora do horário da escola, ela pode usar. (Diretor DG-E3)

Em um outro momento, a discussão com a DG-E5 sobre a mobilização da comunidade escolar acerca do direito a IDE para aulas de Educação Física de Qualidade (EFQ), foi-lhe perguntado se a dificuldade para o Poder Executivo Municipal construir uma quadra polidesportiva na escola deve-se ao fato da proximidade das instalações desportivas da praça com a unidade escolar. A unidade de análise abaixo explicita a resposta da DG-E5:

> Acho, acho porque está muito dentro da escola, muito próximo, então a gente abre o portão e está do lado, isso dá uma comodidade, a pessoa fica muito cômoda com o que tem. E isso também eu acho que a gente não consegue esse recurso mais rápido, como existe outras escolas que é mais longe. Aí eles visam essas escolas que estão mais longe. (Diretora DG5-E5)

De acordo com o DG-E3 e a DG-E5 o uso compartilhado dos espaços públicos externos (quadra polidesportiva) entre a escola e a comunidade durante a prática pedagógica da disciplina de Educação Física é claramente aceito pela comunidade escolar. Não há refutação de nenhuma ordem, o que segundo os diretores tende a desencadear uma situação de conforto e comodidade. Os resultados anteriores inferem que a situação de conforto e comodidade no sentido de não existir mobilização na comunidade escolar, tem relação com o *fator distância*, uma vez que as quadras polidesportivas utilizadas pelas escolas se situam em praças públicas que ficam exatamente ao lado E3 e, aproximadamente a 50 metros de distância da E5. O que de fato existe como salientou o DG-E3, é o revezamento do uso do espaço entre a escola e a comunidade. Conclui-se que, o fator distância devido à proximidade das praças públicas com as escolas, desenvolvem um sentimento de *aceitação e comodismo* por parte da comunidade escolar no sentido da não-reivindicação para a reversão deste problema. Ademais esta rotina de uso de espaços públicos não-escolares dificultam a implementação de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar.

A subcategoria *consciência crítica e protelar a construção de Quadra Polidesportiva–QPD* (25%) ocupa a terceira colocação quando se observa os possíveis prejuízos para a implementação das políticas educacionais (categoria).

À semelhança da subcategoria anterior, as diretoras escolares DG-E4 e DG-E5 foram questionadas se esse *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a escola e a comunidade do bairro poderia comprometer a implementação de políticas públicas educativas de IDE. Os segmentos codificados abaixo iluminam esta questão.

> Compromete, sim, porque se eu saio, vou usar lá fora, eu vou impedir... eu estou tendo o que o aluno precisa. Então eu estou levando-o para fazer atividade em outra área, em outro espaço, na praça, então eu vou protelar a construção de uma quadra

> na escola. Porque assim está tudo bem. Então acho que contribui muito negativamente para que as escolas não cresçam, que a infraestrutura de qualidade não aconteça. (Diretora DG-E4).

> Assim, a gente acaba, falando aqui da E5, utilizando a praça. Então a gente tem mais demora a que se aplique as políticas públicas na escola porque a gente mal ou bem está conseguindo fazer. Se a gente não tivesse um local, não tivesse nada, eu acho que de repente seria mais rápido. Então eu acho que isso também dificulta bastante. (Diretora DG-E5)

Em resumo, os resultados acima descritos pelas diretoras escolares DG-E4 e DG-E5 apontam um comprometimento na implementação de políticas públicas educacionais de infraestrutura escolar devido a *parceria comunitária* entre a escola e a comunidade acerca do compartilhamento dos espaços públicos (quadras polidesportivas em praças públicas próximas à escola). As diretoras demonstraram *consciência crítica*, detectando o cerne do problema - a ausência de políticas educacionais relacionadas à concepção arquitetônica das escolas.

Infere-se que, as aulas de Educação Física fora do prédio escolar satisfazem o desejo do aluno e possibilitam melhores condições para a prática pedagógica. Contudo, este movimento de promover aulas externas contribuem negativamente no sentido de *protelar a construção de uma quadra polidesportiva na escola*. Posto que se envia uma mensagem ao Poder Executivo Municipal que não há problemas e carências nas escolas, ou seja, aparentemente tudo está bem.

A quarta subcategoria analítica – *comprometimento total* (12,5%) apresenta o segmento codificado da DG-E1, dando sequência ao processo categorial dos possíveis prejuízos para a implementação das políticas educacionais.

Assim, à semelhança do questionamento das duas subcategorias anteriores, foi também perguntado a DG-E1 sobre o comprometimento aos propósitos e a implementação de políticas públicas educativas de IDE a respeito do *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a escola e a comunidade do bairro. O excerto abaixo apresenta a sua resposta:

> Na realidade, compromete totalmente. (Diretora DG-E1)

Em síntese, pela narrativa da DG-E1 infere-se que há um "comprometimento total" à implementação de políticas educacionais de IDE quando se busca desenvolver o fenômeno conhecido como *mecanismo social solidário*. Este fenômeno refere-se aos possíveis prejuízos do compartilhamento dos espaços públicos externos (quadras polidesportivas situadas em praças públicas) entre a comunidade e a escola durante as aulas de Educação Física.

Por último, mas não menos importante, a subcategoria *desvio de finalidade e transferência de responsabilidades* (12,5%).

Nesta subcategoria, a DG-E4 quando indagada se o compartilhamento de espaços públicos externos à escola entre a comunidade bairro e a comunidade escolar comprometeria a prática pedagógica da Educação Física, se posicionou com profundidade: Neste sentido, o segmento codificado lança luz sobre este tema:

> Quando inaugurou a quadra disseram: a quadra da escola vai ser dividida com a comunidade. Então a quadra não é da escola, o prefeito falou isso no dia. A quadra não é da escola, é da comunidade. A quadra da comunidade é aquela que está ali aberta e essa aqui é uma quadra da escola feita com recursos voltados para a escola. (Diretora DG-E4)

A DG-E4 revela que quando houve o evento de inauguração da quadra polidesportiva da unidade escolar, o discurso feito pelo prefeito indicou que o espaço físico que havia sido acabado de ser inaugurado seria compartilhado com a comunidade do bairro. Não obstante, a diretora afirma que a construção da quadra polidesportiva da unidade foi feita com recursos públicos destinados para a *arquitetura escolar*. Vislumbra-se uma lógica política antagônica e dicotômica, de buscar atender aos interesses da educação pública (escola) e do lazer (população) da comunidade do bairro com uma mesma obra pública, utilizando originalmente apenas os recursos e o financiamento das políticas públicas educacionais. Conclui-se que a decisão unilateral, autoritária, não-dialógica e antidemocrática do representante do Poder Executivo Municipal de compartilhamento de espaços públicos com interesses antagônicos envolvidos, denota *desvio de finalidade e transferência de responsabilidades à escola*, sendo tomada sem que ao menos tivesse havido a consulta da comunidade escolar.

4.5.1.6 O Plano Municipal de Educação - PME

A categoria secundária *Plano Municipal de Educação – PME* (7,4%) ocupa a sexta colocação na hierarquia de codificação das políticas públicas educacionais. A partir da análise de conteúdo da referida categoria, despontaram as seguintes subcategorias hierárquicas:

1. Paralisação/Deterioração da infraestrutura escolar (IE);
2. Parcialmente cumprido;
3. Ineficaz.

A tabela 45, apresenta a estatística das subcategorias referentes a percepção dos cinco diretores escolares ao que tange a política educacional do Plano Municipal de Educação (PME).

Tabela 45 – Estatística de subcategorias (Plano Municipal de Educação (PME) – a percepção dos diretores escolares

	Segmentos	Porcentagem
Paralisação/Deterioração da IE	2	40,00
Parcialmente cumprido	2	40,00
Ineficaz	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise da tabela 45, depreende-se que duas subcategorias igualmente se destacaram com dois segmentos codificados (40%), respectivamente, *paralisação/deterioração da IE* (DG-E2 e DG-E5), e *parcialmente cumprido* (DG-E3 e DG-E4).

Notadamente, os diretores escolares foram inquiridos a respeito da Estratégia Municipal referente ao item 7.18 do Plano Municipal de Educação de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), se percebiam que as escolas avançaram. Tendo sido dito aos diretores escolares sobre o objetivo da Meta 7 - de elevar a qualidade do ensino e a aprendizagem da educação básica no prazo de três anos, para: "assegurar a todas as escolas públicas de educação básica espaços para práticas esportivas, equipamentos em laboratórios de ciências, acesso a bens culturais e artísticos e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência".

Assim, a subcategoria *paralisação/deterioração da IE* (40%), a primeira a ser analisada, manifesta-se a partir dos segmentos codificados abaixo, referentes a percepção da DG-E2 e da DG-E5):

> A gente tem um laboratório de ciências maravilhoso lá atrás, que ele é inutilizado. Porém, de seis anos para cá, a gente vê uma decadência enorme. Por quê? Porque não houve a manutenção. Não houve pessoas para serem colocadas ali dentro. A infraestrutura foi deteriorando. Aí a gente tem aqui hoje uma sala de informática, a gente estava com todos os computadores estragados. A quadra do lado de fora. Acessibilidade a gente não tem. Porque se você for ali e se você tiver um cadeirante... a gente já teve acessibilidade aqui dentro. Fizeram aquele espaço ali, mas não fizeram rampa. Em relação à infraestrutura... A gente não tem mais nada. A gente não tem nada. Parou. A verdade é essa. (Diretora DG-E2)

> Eu não vejo muita mudança...Nós não temos a quadra dentro da escola, acessibilidade nós não temos, tem que melhorar muita coisa do que nós temos ainda. O que nós temos é precário, cadeirantes, os banheiros, tudo, isso aí não foi nada mudado ainda. Então assim, eu vejo que...Laboratório de ciências não temos, de informática também não temos. Então assim, aqui. Na E5, a gente ainda não conquistou essa parte. É uma escola nova, nova, mas assim, não vejo progresso nesse sentido ainda não. (Diretora DG-E5)

A DG-E2 apresenta um cenário educacional que retrata a decadência da educação pública e a *deterioração da IE* - inutilização do laboratório de ciências, computadores do laboratório de informática danificados, ausências de quadra polidesportiva (o espaço físico utilizado está fora da escola), de acessibilidade e de manutenção de instalações educacionais e equipamentos escolares. Infere-se que na E2 prevalece a *precarização* devido à ausência de políticas educacionais do PME, a estratégia municipal 7.18 parece não ter avançado, a projeção de 3 anos não foi cumprida.

A DG-E5 quando inquirida a respeito da política educacional conhecida como PME, especificamente sobre a estratégia 7.18, os sintomas que emergem são de *paralisia*. Ficando patente que o texto do PME parece estar paralisado, descreve que não houve mudanças e tampouco melhoras na E5. Menciona que o contexto de ensino é de precarização e a infraestrutura escolar é deficitária em diversos aspectos: problemas nos banheiros e ausências - de quadra polidesportiva, laboratório de ciências e laboratório de informática.

Em resumo, os resultados apresentados anteriormente sobre o PME do ano de 2015 e a Meta 7.18 referentes a realidade e o contexto de ensino da E2 e da E5 denotam a *paralisaçã*o e a *deterioração da IE* das referidas unidades de ensino. Relatos de letargia do PME foram constatados por meio da ausência, deterioração, inutilização e carências de manutenção, relativamente, nos equipamentos das instalações dos laboratórios de informática e de ciências, das quadras polidesportivas, na acessibilidade e da necessidade de rampas e nos banheiros. Infere-se que os sintomas apresentados denotam o estrangulamento da educação pública através da *deterioração da IE* e da *paralisação do PME*, o prazo de 3 anos para adequação das escolas as políticas educacionais não estão sendo cumpridas. Por conseguinte, a Meta 7 de elevar a qualidade do ensino e a aprendizagem da educação básica possivelmente está sendo negligenciada e comprometida.

A segunda subcategoria a se debruçar sobre o Plano Municipal de Educação – PME, considera a percepção do DG-E3 e da DG-E4. Os dois diretores escolares apontam nos segmentos codificados abaixo que o PME parece está sendo *parcialmente cumprido* (40%):

> Eu acho que foi parcialmente cumprida. Aqui nós temos o laboratório de ciências, já temos duas salas de multimídia. O que falta: acessibilidade - eu acho que é um problema crônico e não só de escola, mas do município, você tem ruas em que é

> inviável, não tem calçada, não tem calçamento, então eu acho mais difícil você chegar à escola do que você se locomover dentro da escola. Nós já tivemos alunos cadeirantes e não tivemos grandes problemas quanto a isso na escola porque eu tenho banheiro adaptado, a largura da porta compensa. O difícil é o acesso à escola, eu acho que é o maior complicador. Quanto a espaço para a prática desportiva, é aquilo que é a grande solicitação da escola, é que o espaço passasse a ser da escola, não externo. (Diretor DG-E3)

> Nós não avançamos muito como a maioria da rede. Seria utópico falar que tivemos um grande avanço. Não. As nossas práticas, por exemplo, esportivas, qual foi o nosso avanço? Nós avançamos porque nós temos a quadra, mas para fazer um bom uso da quadra eu ainda tenho algumas adequações. Quando eu falo em acessibilidade, a quadra também não é preparada para atender acessibilidade. Eu ainda preciso de ajustes. Quando eu falo em práticas culturais, não é isso? E artísticas, eu tenho espaço aqui, nós temos o Cine Teatro Rasa, mas a escola precisa ter... eu não tenho espaço. Como que nós vamos fazer para atender toda essa demanda do Plano Municipal se a gente não tem espaço físico para fazer? (Diretora DG-E4)

O DG-E3 avalia que a estratégia municipal 7.18 do PME foi "parcialmente cumprida", visto que a escola possui laboratório de ciências, possui duas salas de multimídia e banheiro adaptado para alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Em contrapartida, aponta que as políticas educacionais ainda não conseguiram resolver a polêmica da incorporação da quadra polidesportiva à escola, e revela a necessidade de políticas públicas para melhorias na acessibilidade de calçamentos e vias de acesso à escola. Considera este, como um problema crônico não somente da escola, mas do município - a falta de acessibilidade.

A avaliação da DG-E4 acerca da condição e adequação da unidade de ensino acerca da estratégia municipal 7.18 do PME é de que a E4, dentro da projeção de 3 anos que foi estipulada não conseguiu avançar muito. Acrescenta que seria "utópico" falar em grandes avanços, uma vez que pelo fato da Meta 7 do PME ter por objetivo elevar a qualidade do ensino e a aprendizagem da educação básica, seria um equívoco considerar qualquer tipo de alterações nos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem) sabendo que existem adequações a serem realizadas na quadra polidesportiva da escola e ajustes na acessibilidade. Sobretudo, no acesso a quadra polidesportiva, a ausência de espaços físicos para fins culturais e artísticos; e ausência de espaço físico escola para atender diversas demandas.

Em suma, depreende-se dos resultados acima apresentados que embora a E3 e a E4 apresentem necessidades de adequações na IE, os diretores DG-E3 e DG-E4 consideram a estratégia 7.18 do *PME parcialmente cumprida*. A DG-E4 infere que poucos foram os avanços do PME, e que a unidade de ensino precisa de maiores investimentos. Embora dificuldades de "acessibilidade" tenham sido constatadas em ambas as escolas ao que tange o deslocamento dos alunos para as quadras polidesportivas durante as aulas de Educação Física, a E3 possui infraestrutura de laboratório de ciências, duas salas de multimídia com equipamentos de informática, banheiro adaptado para alunos com NEE, contudo, não possui quadra polidesportiva. Por outro lado, a E4 possui quadra polidesportiva em suas dependências.

A subcategoria *ineficaz* (20%) denota a percepção da DG-E1 ao que tange a estratégia 7.18 do *PME* de Armação dos Búzios -RJ (Brasil), sancionado no ano de 2015. Notadamente, o segmento codificado abaixo lança luz sobre esta temática:

> A acessibilidade tem acontecido em algumas escolas. Isso eu vejo que tem acontecido. Agora, equipamentos, laboratórios e ciência, isso, zero. Ah, a projeção foi muito ineficaz, a gente pode dizer assim. Em Armação dos Búzios, a gente não

> teve... Três anos. A qualidade para o ensino não aconteceu para a prática. A gente não supriu em nada. Pouquíssimo. Poderia ter evoluído mais. Em três anos poderia se ter evoluído muito mais. (Diretora DG-E1)

No tocante a estratégia municipal 7.18 do PME, a DG-E1 conclui que a projeção de 3 anos e os resultados alcançados foram *ineficazes* e *insuficientes*. Entretanto, salienta que no contexto de ensino poucos foram os avanços acerca dos objetivos estipulados pela Meta 7, de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação básica. Descreve que a evolução do PME foi tímida, avaliando positivamente somente a acessibilidade das escolas. Em contrapartida, identificou problemas na IE de instalações educacionais - ausência de laboratórios de ciências.

4.5.1.7 A relação das escolas públicas com a SEMED

A categoria *relação com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED* (5,9%), a última a ser analisada com os diretores escolares ao que tange as *políticas públicas educacionais* apresenta quatro segmentos codificados. A análise de conteúdo realizada com a referida categoria desenvolveu as seguintes subcategorias:

1. Insuficiências na infraestrutura escolar (IE)/Incertezas;
2. Procrastinação.

A tabela 46, analisa a estatística das subcategorias referentes a relação das escolas públicas municipais com a SEMED.

Tabela 46 – Estatística de subcategorias (a relação com a SEMED – a percepção dos diretores escolares

	Segmentos	Porcentagem
Insuficiências na IE/Incertezas	3	75,00
Procrastinação	1	25,00
TOTAL	4	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Enfatiza-se na tabela 46, a subcategoria *insuficiências IE/incertezas* (75%), com três segmentos codificados.

Começa-se a análise do conteúdo das mensagens referentes a relação das escolas com SEMED, a partir da subcategoria insuficiências na IE/incertezas (75%).

De tal modo, os segmentos codificados abaixo, apresentam a percepção dos diretores escolares DG-E1, DG-E2 e DG-E3 ao serem inquiridos de como se desenvolve a parceria entre a escola e a SEMED acerca das políticas educacionais relacionadas à provisão de IDE.

> É, na realidade, a infraestrutura, hoje, aqui, da E1, não supre a prática do professor de Educação Física. A gente está sempre tentando, enquanto escola. Não posso falar nem parceria, porque, na realidade, a gente...Então, normalmente, esse contato é via memorando. Para a escola ter um respaldo do que ela pediu. E, às vezes, esse retorno vem, mas em forma de, vamos dizer assim, que não supre a nossa necessidade de infraestrutura. Ele não dá esse apoio total para a gente, hoje, quanto infraestrutura. (Diretora DG-E1)

> Só se a gente pedir alguma coisa. Mas assim: não satisfatório, do jeito que a gente gostaria que fosse. Fomos atendidos em relação a material. Fomos atendidos em

> relação a uniformes. Fomos atendidos em... bebedouros. Recebemos um bebedouro grande. E a quadra que nós temos aqui. E quando chove é feita atividade aqui nesse pátio, que é inapropriado, onde tem pisos quebrados. Onde a gente até já pede ao professor, que de preferência fique em sala de aula, para evitar qualquer problema. Mas é muito pouco. (Diretora DG-E2)

> A escola não provê nada disso, ela solicita e, dependendo da condição, é acatada ou não a solicitação da escola. E isso a gente discute em reunião e solicita via memorando, que é o caminho do município. (Diretor DG-E3)

A DG-E1 salienta que a relação entre a E1 com a SEMED não pode ser denominada como "parceria", uma vez que considera que o suporte recebido e a provisão no tocante às políticas educacionais de IDE são insuficientes, uma vez que às demandas e as necessidades que a escola possui não são sanadas. Informa que o contato com a SEMED é estabelecido de forma oficial - via "memorando", para que assim, estejam estabelecidas e asseguradas as garantias acerca do que foi solicitado, com o devido arquivamento e registro na unidade de ensino.

Por sua vez, a DG-E2 considera a relação entre a escola e a SEMED "não satisfatória" no tocante às políticas educacionais relativas à provisão de IDE. Confirma que a E2 costuma ser atendida especificamente nos seguintes aspectos: materiais didático-pedagógicos, uniformes, bebedouros (equipamento de apoio a prática pedagógica da EF). Não obstante, revela a ineficiência das políticas educacionais ao descrever na E2 os problemas relacionados a ausência de quadra polidesportiva e a insegurança no pátio devido aos pisos quebrados. Este cenário pedagógico e educacional de adversidades interferem diretamente na prática pedagógica da EF. Além disso, este contexto de ensino é potencializado pelos fatores climáticos (dias chuvosos) - que inviabilizam simultaneamente o uso da quadra polidesportiva e do pátio da escola. Infere-se que, devido a constatação de *insuficiências na IDE*, a DG-E2 solicita aos professores que evitem realizar aulas nos espaços físicos escolares degradados, orientando -os a se dirigirem para a sala de aula, de modo a preservar a integridade física dos alunos.

A percepção do DG-E3 é de *que a relação da escola com a SEMED* é de *insuficiência*s e *incertezas* no tocante às políticas educacionais de provisão de IDE. Afirma que na função de diretor costuma fazer às solicitações "via memorando". Mas, percebe um grau elevado de *incertezas* acerca da entrega dos pedidos feitos. Assume ao dizer que - "A escola não provê nada", que a E2 carece de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar (IDE).

Conclui-se dos resultados anteriormente apresentados, a prevalência de *insuficiências na IDE* das unidades de ensino e *incertezas* ao que tange a relação das escolas com a SEMED. A robustez e a consistência dos dados trazidos pelos diretores escolares revelam a necessidade de aprimoramento desta relação, visto que consideram que o atendimento aos pedidos realizados através do envio de memorandos (instrumento oficial utilizado pelas escolas para se comunicar com a SEMED) não suprem e não são satisfatórios, devido a comprovação de deficiências da IDE e dos reflexos no ensino da Educação Física.

A subcategoria *procrastinação* (25%), explicitada pelo segmento codificado a seguir, caracteriza a percepção da DG-E5 a respeito da relação com a SEMED acerca das políticas educacionais relacionadas a provisão de IDE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A gente vai da forma de memorando, [...] E como a maioria das escolas, todas fazem o mesmo trâmite que a gente, então as vezes demora um pouco a ser atendido. (Diretora DG-E5)

Em síntese, os resultados acima descritos inferem uma relação com a SEMED pautada na *procrastinação* deste órgão público municipal responsável pela educação, devido a morosidade no atendimento das solicitações realizadas pela escola acerca das políticas educacionais relativas à provisão de IDE. Salienta-a DG-E5 que o memorando é o instrumento oficial dentro da administração pública para solicitar à SEMED às demandas de IDE.

4.5.2 A categoria infraestrutura escolar – a percepção dos diretores escolares

A categoria *infraestrutura escolar (IE)* investiga a percepção dos cinco diretores escolares ao que tange função polissêmica da referida categoria.

A tabela 47 apresenta a estatística das categorias secundárias referentes à IE (categoria nuclear) e a frequência relativa Dos segmentos codificados.

Tabela 47 - Estatística de categorias (a infraestrutura escolar - a percepção dos diretores escolares)

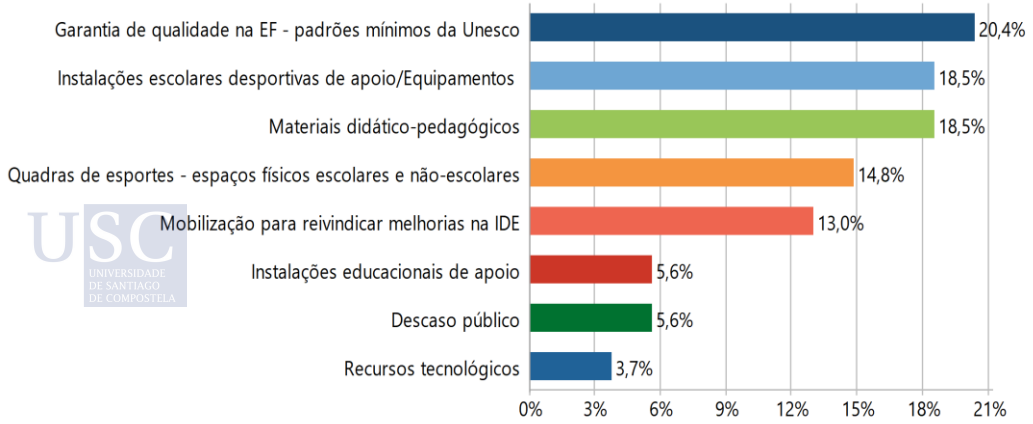
	Segmentos	Porcentagem
Garantia de qualidade na EF - padrões mínimos da UNESCO	11	20,37
Infraestrutura desportiva escolar (IDE) de apoio/Equipamentos	10	18,52
Materiais didático-pedagógicos	10	18,52
Quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não-escolares	8	14,81
Mobilização para reivindicar melhorias na IDE	7	12,96
Instalações educacionais de apoio	3	5,56
Descaso público	3	5,56
Recursos tecnológicos	2	3,70
TOTAL	54	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Enfatiza-se na tabela 47, a categoria *garantia de qualidade na EF – padrões mínimos de qualidade* (20,4%), com 11 segmentos codificados.

O gráfico 19, ilustra a categoria infraestrutura escolar ao que tange a tendência dos dados das categorias secundárias.

Gráfico 19 - Estatística de categorias (a infraestrutura escolar- a percepção dos diretores escolares)



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.2.1 A garantia de qualidade nas aulas de EF – os padrões mínimos da UNESCO

Hierarquicamente, a garantia de qualidade nas aulas de Educação Física – o padrão mínimo da UNESCO (20,4%) se destaca na primeira colocação ao que tange o conjunto das categorias referentes a infraestrutura escolar.

As impressões dos diretores escolares sobre os padrões mínimos estipulados pela UNESCO para que se tenha a garantia de qualidade nas aulas de EF desenvolveu as seguintes subcategorias analíticas:

1. Não cumprimento da EFQ/Responsabilidade docente (inclusão);
2. Percepção alienada do padrão mínimo;
3. Inexistência (padrões mínimos) de IDE/Recursos públicos mal geridos;
4. Evasiva – Respeito, ausência de problemas e isonomia (disciplinas);
5. Existência (padrões mínimos) - materiais: (in)suficiência) /IDE;
6. Cumprimento do monitoramento da IDE.

A tabela 48, explicita a estatística de subcategorias hierárquicas referentes *a garantia de qualidade na EF* - padrões mínimos da UNESCO.

Tabela 48 – Estatística de subcategorias (a garantia de qualidade na EF – os padrões mínimos da UNESCO – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Não cumprimento da EFQ/Responsabilidade docente (inclusão)	5	45,45
Percepção alienada do padrão mínimo	2	18,18
Inexistência (padrões mínimos) IDE/Recursos públicos mal geridos	1	9,09
Evasiva-Respeito; ausência de problemas; isonomia (disciplinas)	1	9,09
Existência (padrões mínimos) - materiais: (in)suficiência) /IDE	1	9,09
Cumprimento do monitoramento da IDE	1	9,09
TOTAL	11	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se, na tabela 46, a subcategoria *não cumprimento da EFQ/responsabilidade docente – inclusão* (45,5%), com cinco segmentos codificados.

Inicia-se a análise qualitativa dos dados a respeito da garantia de qualidade nas aulas de Educação Física – os padrões mínimos da UNESCO, a partir da apreciação da subcategoria não cumprimento da EFQ/responsabilidade docente – inclusão.

Neste sentido, os cinco diretores escolares foram inquiridos sobre a metodologia utilizada pela UNESCO para se ter uma EFQ - o princípio da inclusão e o princípio de acesso. E, partindo desta premissa, se considerariam que as escolas realizam o monitoramento para a garantia institucional de políticas educacionais e de infraestrutura para uma EFQ. Os segmentos codificados a seguir lançam luz sobre esta temática:

> É, olhando nessa questão, eu acredito que a gente está fora dos padrões mínimos. De acesso, se a gente for observar, hoje, aqui na nossa escola, a gente não tem esse tipo de acesso. Dois mil e vinte a gente pode até chegar, vamos ter, mas hoje, em dois mil e dezenove, a gente não tem esses padrões mínimos que a UNESCO estabelece.

> O nosso acesso, para isso, não seria razoável, a gente não teria essa inclusão. Em questão da inclusão dos professores com os alunos, é total. Não vejo dificuldade nenhuma, mesmo a gente não tendo o espaço, mesmo a gente não tendo alguns tipos de materiais que possa ser trabalhado com esses alunos, os professores trabalham da forma que tem, hoje. (Diretora DG-E1)

> Inclusão. É. A inclusão nós temos. Nós temos aqui muito. Aqui na verdade, esse ano, bateu o recorde de alunos inclusos. Nós temos quinze alunos aqui inclusos. Todos participam da Educação Física, menos um. A gente monitora. Porque todos têm professor de apoio. Então, a professora de apoio, ela vai para a quadra com esse aluno também. Porém, a acessibilidade, que é aquilo que eu te falei: se for uma cadeira de rodas, a gente não tem acesso ali, de rampa, nem nada. Só mesmo uma ajuda de alguém para levar esse aluno sabe? (Diretora DG-E2)

> Nós não temos problema com a inclusão e com o acesso. É, o problema é a acessibilidade externa, a gente tem um problema, mas a inclusão... o município conta com professor de apoio, então não temos maiores problemas quanto a isso porque, além do professor de educação física na aula, ainda conta mais um professor de apoio, e, geralmente, esses alunos têm laudo, então facilita muito. É mais difícil você trabalhar com um aluno que você não sabe o que tem, e esse problema aparece na aula de educação física, do que com aluno incluso. (Diretor DG -E3)

> O nosso acesso à quadra foi meio criado para não ser acessível. É um acesso fora, externo. E a questão da acessibilidade, nós temos lá na quadra? Qual é? Para o aluno cadeirante? Eu tenho dois cadeirantes, como eu falei, para eles irem à quadra, eu tenho que tirá-los da escola e passar por fora porque uma cadeira não passa ali naquele bequinho que foi construído para eles irem para a quadra. Ainda que fosse pela abertura ali, para um cadeirante, ele vai se bater muito para poder descer porque o terreno é íngreme, então teríamos que ter rampa de acesso, barras. Falta muita coisa. Por isso que eu falo que o padrão mínimo, é lógico, nós estamos trabalhando para ter o máximo em qualidade, então nós estamos pedindo, solicitando à Secretaria de Educação a colocação da barra, da rampa, a mudança daquela calha, colocar na posição correta para que o cadeirante, os nossos meninos possam ter acesso a quadra com muito mais facilidade. (Diretora DG-E4)

> O local é nas praças que a gente trabalha com o aluno. A professora vai junto, de apoio, mas ele sempre adapta essa aula para o nosso aluno incluso também. Então, para a educação física hoje, a gente não tem muito o que oferecer. Primeiro é o espaço que nós não temos, então a praça, a gente não tem um espaço para o aluno incluso mesmo. (Diretora DG-E5)

A DG-E1 com base nos padrões mínimos para uma Educação Física de Qualidade (EFQ) estabelecidos pela UNESCO, considera que a E1 por apresentar falhas no princípio de acesso não consegue desenvolver consequentemente o princípio de inclusão. De fato, a instituição de ensino não possui a chancela dos princípios da inclusão e do acesso devido as deficiências nas políticas educacionais de IDE - ausência de espaços físico (quadra polidesportiva) e de materiais. Não obstante, destaca a atuação pedagógica dos professores frente aos desafios da educação pública, considerando-os como os principais responsáveis pelo desenvolvimento do princípio da inclusão nas aulas. Não houve menção ao monitoramento de políticas educacionais de IDE para o desenvolvimento da EFQ.

Na E2, a DG2 menciona que um elevado número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) participam da Educação Física através do acompanhamento de professores de

apoio. Sinaliza a DG-E2 que a unidade escolar consegue desenvolver o princípio de inclusão nas aulas. Entretanto, reconhece que há falhas no princípio de acesso, sobretudo, para a acessibilidade de alunos cadeirantes, por não existir uma "rampa" de acesso à quadra polidesportiva. Embora ambiguidades tenham sido percebidas na narrativa da DG-E2, posto que disse realizar o monitoramento para a garantia de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar, ao passo que afirma não existir uma "rampa de acesso" à quadra polidesportiva. Ademais, não foi percebido descontentamento pelo fato de a escola não possuir uma IDE para as aulas de Educação Física. Haja vista, a quadra polidesportiva utilizada não ser da escola, mas, sim, da comunidade. Nesta perspectiva, ainda que tenha sido dito pela DG-E2 que o princípio da inclusão esteja sendo cumprido, os fatos comprovam uma condição diferente - a restrição de acesso de alunos cadeirantes ao local de aula, o que denota a exclusão.

Inicialmente, o DG-E3 desconsiderou o fato das aulas de Educação Física ocorrerem fora da escola, mencionando que não há problemas de inclusão e de acesso para a participação nas aulas. Este contexto de ensino adverso é um fato, devido não existir infraestrutura de quadra polidesportiva dentro da instituição de ensino. Posteriormente, reconheceu que existe um problema - a acessibilidade nas aulas de EF. Por outro lado, sinaliza que o princípio da inclusão nas aulas de Educação Física é desenvolvido através do suporte de recursos humanos, visto que os alunos com NEE contam com o auxílio de um professor de apoio. Não houve um aprofundamento sobre os elementos que compõem a IE (a quadra polidesportiva, os materiais didático-pedagógicos, as instalações de apoio - banheiros e vestiários e os bebedouros) para avaliar se as políticas educacionais têm contribuído para a EFQ.

A DG-E4 enumera uma série de problemas na unidade escolar referentes ao princípio de acesso dos alunos com NEE. Salienta que estes alunos foram desconsiderados com a recente construção da quadra polidesportiva. Sendo que, tal fato vem apresentando reflexos para a consecução do princípio da inclusão nas aulas de Educação Física. Os relatos trazidos denotam constrangimentos e as dificuldades que os alunos cadeirantes vêm passando para poderem exercer o direito de participar da prática pedagógica. Tais dificuldades se dão em decorrência de problemas na IE de acesso à quadra polidesportiva da unidade de ensino - espaços de reduzidas dimensões que não permitem a passagem de uma cadeira de rodas e a ausência de rampas de acesso.

Os apontamentos da DG-E5 são realistas e revelam que as aulas de EF por ocorrerem fora da escola - em uma praça pública, tornam a disciplina um produto desinteressante à comunidade escolar devido às limitações que lhe são impostas. Ainda que os professores de apoio auxiliem os alunos com NEE, as evidências empíricas de constantes adaptações no plano de aula dos professores de Educação Física e a ausência de espaço físico escolar (quadra polidesportiva), são fatos que denotam problemas no acesso às aulas e repercutem no princípio de inclusão. Não foi feita menção a respeito do monitoramento para a garantia de uma IDE que possibilite desenvolver a EFQ.

Os resultados anteriormente mencionados nas unidades de análise acima, denotam que as cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), *não cumprem a metodologia dos "padrões mínimos*" estipulados pela *UNESCO* para se desenvolver uma EFQ. Os dados demonstram que as escolas *não realizam o monitoramento* necessário das políticas educacionais de IDE para que as escolas tenham a chancela de uma EFQ. Assim como, percebe-se que o processo de inclusão dos alunos nas aulas de EF tem ficado a cargo dos docentes de Educação Física e dos professores de apoio, posto que as condições de infraestrutura desportiva das unidades escolares têm promovido a exclusão, e não a inclusão dos alunos. A consistência e a robustez dos relatos dos diretores escolares sinalizam o estrangulamento da IDE, com queixas sobre a necessidades de rampas de acesso

para alunos cadeirantes, de barras, de quadras polidesportivas e de materiais didático-pedagógicos. Infere-se que, as escolas possuem falhas nas políticas educacionais de IDE que precisam ser corrigidas, visto que estas refletem nos pilares do princípio de acesso, que por sua vez, ecoam fortemente no princípio da inclusão a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física.

A subcategoria *percepção alienada do padrão mínimo* (18,2%) possui dois segmentos codificados. Desta forma, ocupa o segundo lugar na hierarquia das categorias referentes a garantia de qualidade nas aulas de Educação Física – os padrões mínimos da UNESCO.

Na continuação, a discutir os padrões mínimos estipulados pela UNESCO, as unidades de análise abaixo, demonstram a percepção da DG-E2 e do DG-E3 se há nas escolas a garantia de um padrão mínimo de qualidade para as aulas de Educação Física.

> Tem. A gente tem o padrão mínimo que a gente pode oferecer ao nosso aluno: é o professor. É o material. É a quadra. É o nosso bebedouro. Tem um banheiro...Tem sim. Tem. Mesmo sendo uma quadra externa (Diretora DG-E2)

> Sim. O que é solicitado, a gente tenta atender; os professores são capacitados, capazes de fazer, têm os espaços. Então é o que eu estava falando antes, às vezes a gente tem que modificar por algumas coisas, mas atender, atende. (Diretor DG-E3)

Embora a DG-E2 e o DG-E3 assegurem que as suas respectivas unidades escolares possuam as garantias de um *padrão mínimo* de qualidade para às aulas de Educação Física através da descrição da IE e dos recursos humanos - material, banheiro, bebedouro, espaço físico (quadra polidesportiva) e os professores.

Não obstante, percebe-se que as quadras polidesportivas utilizadas nas aulas da E2 e da E3 são externas, não pertencem às escolas, são destinadas a políticas públicas de lazer da população local e não aos objetivos da educação formal.

Ainda assim, os diretores sustentam as suas argumentações, incorporando nos seus discursos a retórica dos espaços públicos externos - as quadras polidesportivas - como parte das instituições escolares.

Infere-se pelas narrativas observadas dos diretores escolares, que as escolas não possuem a garantia de um padrão mínimo de qualidade para a aulas de Educação Física. Demonstraram uma concepção alienada, acrítica e distorcida do contexto de ensino e das políticas educacionais de subsídio à IDE referentes aos padrões mínimos estipulados pela UNESCO - o acesso e a inclusão. Incorporam em suas narrativas e confundem as instalações e espaços não-escolares utilizados nas aulas de EF –as quadras polidesportivas, como pertencentes as escolas.

As quatro subcategorias subsequentes, respectivamente, possuem apenas um segmento codificado cada uma, são elas:

- Inexistência (padrões mínimos) de IDE/Recursos públicos mal geridos;
- Evasiva - Respeito; ausência de problemas; isonomia (disciplinas);
- Existência (padrões mínimos) - materiais: (in)suficiência) /IDE;
- Cumprimento do monitoramento da IDE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No tocante as três primeiras referidas subcategorias acima, e à semelhança da subcategoria anterior, os diretores escolares (DG-E1, DG-E5 e DG-E4) foram inquiridos acerca do monitoramento e garantia de qualidade. Notadamente, se haveria na unidade escolar a garantia de um padrão mínimo de qualidade para as aulas de Educação Física.

A subcategoria *inexistência (padrões mínimos) de IDE/recursos públicos mal geridos* (9,1%) apresenta abaixo o segmento codificado da DG-E1:

> Nenhuma. Um padrão mínimo de qualidade, qualidade nenhuma. A gente poderia estar, não cem por cento, porque eu acho que a gente não conseguiria chegar a cem por cento, mas uns noventa por cento, eu acredito que a gente, hoje, dois mil e dezenove, a gente poderia estar em um padrão bem melhor. Com as nossas condições do município, que eu acho que é um dinheiro razoável, que não é bem administrado, mas eu acho que um dia a gente chega lá. (Diretora DG-E1)

Na sequência, a subcategoria *evasiva-respeito, ausência de problemas e isonomia – disciplinas* (9,1%) explicita abaixo, o segmento codificado da DG-E5:

> Sim, a gente tenta aqui assegurar que todas as aulas sejam ótimas, e Educação Física não fica de fora, porque a gente tenta aqui implementar com toda a responsabilidade dessa disciplina que ela é bem respeitada aqui na escola, nunca tivemos nenhum problema. E a gente tenta assegurar sim que a educação física seja vista como qualquer disciplina. (Diretora DG-E5)

A subcategoria *existência (padrões mínimos) - materiais: (in)suficiência) /IDE* (9,1%), explicita o segmento codificado referente a percepção da DG-E4:

> Eu penso assim, depois da quadra, nós nos colocamos no mínimo de qualidade para as aulas de Educação Física. Porque acho que falta material. Por exemplo, nós temos uma quadra excelente, mas não temos condições de ter um bebedouro ali. (Diretora DG-E4)

A DG-E1 considera que na unidade escolar *a inexistência do padrão mínimo* de garantia de qualidade para às aulas de Educação Física. Embora sinalize que em virtude das boas condições econômicas existentes no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), era para as escolas possuírem um padrão de qualidade educacional de 90%. Contudo, devido à *má administração dos recursos públicos* este patamar está cada vez mais distante.

A DG-E5 foi *evasiva* e ambígua quando foi questionada se às aulas de Educação Física na unidade escolar possuíam um padrão mínimo de qualidade. Disse "tentar", e a sua resposta foi de encontro às questões alheias, como *respeito à disciplina*, tentativa de assegurar com responsabilidade boas aulas, a não desvalorização e de que não existem *problemas* com a Educação Física na escola.

Ainda que a DG-E4 saliente a *existência de padrões mínimos de qualidade* na unidade escolar, devido ao fato de possuir uma excelente quadra polidesportiva em suas dependências para a utilização nas aulas de Educação Física. Reforça a narrativa do padrão mínimo com base na *insuficiência* de materiais didático-pedagógicos e devido à *ausência* de um bebedouro no local das aulas de Educação Física.

Em resumo, os resultados anteriores sinalizados acerca das distintas subcategorias revelam que as escolas públicas E1, E5 e E4 *carecem* de um *padrão mínimo de qualidade* para as aulas de Educação Física. Embora a DG-E5 tenha respondido em tom *evasivo*, evocando isonomia entre disciplinas e com divagações acerca da temática indagada, os esforços que têm tentado empreender não podem ser considerados como argumentos sólidos para se estabelecer os padrões mínimos.

Na E1, a justificativa da *má administração dos recursos públicos* foi erigida como argumento para a inexistência de padrões mínimos de qualidade na EF. Na E4, a DG4 conclui

sobre a *existência* dos padrões mínimos, ainda que a *insuficiência* de materiais *e a ausência* de bebedouros próximo ao local das aulas de EF tenham sido constatados.

Por último, mas com relevo, a subcategoria *cumprimento do monitoramento da IDE* (9,1%) denota a percepção do DG-E3. O segmento codificado abaixo revela a reposta do diretor ao ser inquirido sobre como é realizado o *monitoramento* para a garantia de qualidade nas aulas de EF a partir dos dois princípios estipulado pela UNESCO – o acesso e o princípio de inclusão.

> O monitoramento é feito, na maioria das vezes, pelo próprio professor de educação física junto à supervisão e à direção da escola. (Diretor DG-E3)

Em resumo, o DG-E3 infere que o *monitoramento* das condições da infraestrutura desportiva escolar (IDE) para se ter uma Educação Física de Qualidade (EFQ) é realizado, segundo a metodologia da UNESCO (acesso e inclusão).

Enfatiza-se que o cumprimento do monitoramento da IDE e a fiscalização é feita por diferentes atores educacionais - o professor, a supervisão e a direção escolar.

4.5.2.2 A infraestrutura desportiva escolar de apoio e os equipamentos

No conjunto das categorias secundárias que analisam a infraestrutura escolar (IE), a categoria *infraestrutura desportiva escolar (IDE) de apoio e os equipamentos* (18,5%) representa a segunda colocação, com 10 segmentos codificados.

De modo que, a percepção dos diretores escolares acerca da referida categoria desenvolveu as seguintes subcategorias de análise:

1. Vestiários/Banheiros/Chuveiros;
2. Armazenagem dos materiais;
3. Bebedouros - Ausência no local de aula; Insuficiências.

A estatística de subcategorias hierárquicas referentes a infraestrutura desportiva escolar (IDE) de apoio e os equipamentos é destrinchada abaixo, na tabela 49:

Tabela 49 – Estatística de subcategorias (infraestrutura desportiva escolar (IDE) de apoio e os equipamentos – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Vestiários; Banheiros; e Chuveiros	7	70,00
Armazenagem dos materiais	2	20,00
Bebedouros - Ausência no local de aula; Insuficiência	1	10,00
TOTAL	10	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depreende-se que, a subcategoria *vestiários, banheiros e chuveiros* (70%), com sete segmentos codificados, é a de maior representatividade ao que tange a IDE de apoio e os equipamentos nas aulas de Educação Física.

Portanto, inicia-se a análise do conteúdo a partir da inferência dos diretores escolares sobre a subcategoria *vestiários, banheiros e chuveiros*.

Convém salientar, que tal subcategoria foi desmembrada, sendo desenvolvidas as seguintes subcategorias, conforme demonstra a tabela 50:

Tabela 50 – Estatística de subcategorias (IDE de apoio - vestiários, banheiros e chuveiros: percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Cultura escolar do não-uso	3	42,86
Precarização	3	42,86
Instalações apropriadas	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Referente a subcategoria IDE de apoio - vestiários, banheiros e chuveiros, a *cultura escolar do não-uso* (42,9%), enquanto subcategoria analítica foi a mais emblemática, com 3 três segmentos codificados.

A subcategoria cultura escolar do não-uso veio à tona a partir dos segmentos codificados da DG-E2 e do DG-E3. Aqui, os diretores escolares foram indagados a respeito de como a unidade escolar busca realizar a manutenção e corrigir possíveis inadequações das instalações de Educação Física e comodidades associadas à IDE (vestiários e chuveiros). Tendo sido verificadas as seguintes respostas:

> A gente tenta da melhor forma possível. Porque é aquilo que eu estou falando para você: o banheiro, ele é pequeno. Não têm condições de todo mundo tomar banho ao mesmo tempo. Ou, de repente, a metade tomar banho. Só tem um chuveiro. Então é inadequado. Não tem vestiário. A porta do banheiro de geral, ela é aberta. Só nos boxes que têm as portas. Então também, até para trocar de roupa. Não é legal. É constrangedor. É uma parede de meia fase, entendeu? Então é complicado. É difícil corrigir, é difícil de fazer manutenção. (Diretora DG-E2)

> Como eu já falei antes, vestiário e chuveiro estão interditados, justamente por causa da falta de uso. (Diretor DG-E3)

Em um outro momento, a subcategoria cultura escolar do não-uso emerge novamente com o DG-E3. Neste segundo segmento codificado, ao ser indagado sobre a avaliação da IDE global[81] da unidade de ensino, utilizada pela disciplina de Educação Física, respondeu da seguinte forma, evocando o fenômeno da *cultura escolar do não-uso dos vestiários*:

> Agora, a escola tem até um vestiário, só que já está inutilizado há muitos anos. Isso aí, por experiência, desde que eu vim aqui para Búzios... eu estava acostumado a trabalhar no Rio de Janeiro e vestiário é uma coisa muito utilizada. Eu dei aula muitos anos e a gente sabe que os quinze minutos finais são para higiene pessoal, tomar banho, trocar de roupa. E eu verifiquei, desde que eu cheguei aqui em Búzios, mesmo escola com vestiário, que não tinha essa cultura. Os alunos estão acostumados a fazer a aula e do jeito que está, sujo, suado ou não, ele retorna para a sala de aula. Então algumas escolas que eu trabalhei aqui, que tinham vestiário, eles acabaram virando depósito justamente por falta de utilização. Além dessa questão cultural, a gente só conseguiria fazer isso, na minha visão, se a gente tivesse uniforme de educação

[81] A infraestrutura desportiva escolar (IDE) *global*, refere-se a polissemia da infraestrutura escolar. Ou seja, ao conjunto de insumos disponibilizados para a prática pedagógica da disciplina de Educação Física - espaços físicos, materiais didáticos pedagógicos, equipamentos – bebedouros, instalações de apoio educacionais - vestiário, banheiros, chuveiro e sala de vídeo.

> física, onde o aluno tivesse que trocar antes e depois trocar para a roupa da escola novamente (Diretor DG-E3)

A DG-E2 afirma que dentro do que lhe é possível, tenta realizar as manutenções e corrigir as inadequações das instalações desportivas de apoio (banheiros) utilizadas pela Educação Física. Salienta que a escola não possui vestiários. De todo o modo, enfatiza algumas características do espaço físico e dos equipamentos do banheiro que denotam *inadequações*, e que impedem uma possível manutenção, são eles: reduzidas dimensões, insuficiência de chuveiros, a ausência de porta principal e as portas dos boxes vulneráveis. Constata a DG-E2, que as condições físicas dos banheiros constrangem os alunos durante as aulas de Educação Física, por não possibilitar o mínimo de privacidade durante o seu uso. Por conseguinte, a narrativa sustentada apresenta fatos verídicos e de indícios da real necessidade de manutenção e correção das inadequações do banheiro. Todavia, as reduzidas dimensões do banheiro e o fato de existir apenas um chuveiro, não podem ou não deveriam ser colocados como *fatores impeditivos* para o uso dos alunos. Tampouco como um argumento raso, que soa a perplexidade, por embasar a tese da "dificuldade de manutenção", ainda que pareça haver condições precárias. Infere-se que, a DG-E2 não apresenta informações robustas e projetos para reverter este cenário de precarização da educação pública, uma vez que a constatação da ausência de *vestiário* e a crítica feita a ineficiência do *banheiro* são apenas fatos que corroboram o fenômeno da *cultura escolar do não-uso* desta importante IDE de apoio às aulas de EF.

No primeiro segmento codificado do DG-E3 explicitado acima, foi relatado que as instalações e os equipamentos desportivos de apoio às aulas de Educação Física - vestiários e chuveiros que deveriam ser oferecidos aos alunos, encontram-se “interditados” por “falta de utilização”. Deduz-se que, parece prevalecer uma "*cultura escolar*” do *não-uso* de vestiários e chuveiros durante a aulas de EF, haja vista a constatação da interdição destes espaços por falta de uso, o que contribui para hábitos e valores contraproducentes de cuidados pessoais da saúde dos alunos.

No segundo segmento codificado anteriormente, o DG-E3 descreve que há um *vestiário n*a escola, no entanto, salienta que devido à *falta de uso*, sobretudo, dos alunos, esta IDE foi adaptada para funcionar como “depósito”. Explica que tal fato, deve-se a forte presença de uma cultura escolar de desvalorização e de não importância quanto a utilização do vestiário no tocante aos cuidados pessoais de saúde e higiene dos alunos. Compartilha que vivenciou experiências positivas com este tipo de instalação no município do Rio de Janeiro-RJ, onde atuou como professor. Não obstante, descreve que no município de Armação dos Búzios-RJ, mesmo em escolas onde atuou que tinham vestiários, os alunos não desenvolviam o hábito de colocar um uniforme adequado e tomar banho após as aulas. Ainda que tal realidade descrita pelo DG-E3 acerca de uma suposta *cultura escolar* pela recusa do uso do vestiários nas aulas de EF, apresenta como principal sugestão para o saneamento deste problema *a obrigatoriedade do uso do uniforme*. Neste sentido, ressalta-se que cabe ao administrador público, ao gestor e a toda comunidade escolar criar as devidas condições de acesso, tempo e espaço para a reversão deste cenário.

Conclui-se que, de fato, o fenômeno trazido pelos diretores escolares da *cultura escolar do não-uso dos vestiários* e, possivelmente também do uniforme escolar, representem entraves educacionais que precisam urgentemente ser superados para o despertar de melhores vivências nas aulas de Educação Física. Em síntese, as escolas não possuem vestiários, e os que existiam foram subvertidos em *depósitos* ou simplesmente *interditados*. Os banheiros (instalações desportivas de apoio) necessitam de manutenções e correções, pois apresentam inadequações para um melhor aproveitamento dos espaços físicos. É preciso romper com a *cultura da*

negligência pública e o desleixo, para que, sobretudo, os alunos tenham dignidade e desenvolvam hábitos saudáveis nas fases anteriores e posteriores das aulas. É preciso que contextos de ensino de escolas sem vestiários sejam superados, bem como a proibição de uso dos espaços e equipamentos aos alunos, como banheiros e chuveiros. Para que assim, a violação dos direitos humanos educacionais possa ser vencida em prol de uma educação pública de qualidade com infraestruturas desportivas escolares presentes nas aulas de Educação Física.

A subcategoria *precarização* (42,9%) possui três segmentos codificados, pertencendo a subcategoria vestiários, banheiros e chuveiros. Assim, as diretoras escolares DG-E1, DG-E2 e DG-E5 quando inquiridas sobre o contexto global da infraestrutura escolar, notadamente, foram provocadas a discorrerem sobre os vestiários e os banheiros com chuveiros. Posto que assim emergiu a subcategoria *precarização*, evidenciado através dos segmentos codificados abaixo:

> Agora, em termos de banheiro, hoje, não é suficiente. Chuveiro não temos funcionando. Ah, a realidade é precária. Exatamente. A gente não tem esse espaço que o aluno possa se trocar, até tem, mas tomar um banho, depois da educação física, inviável, não temos. (Diretora DG-E1)

> O banheiro, nós só temos um chuveiro, que é um único chuveiro para todos aqueles alunos, que possam tomar um banho ou ajeitar, antes de ir para a sala. (Diretora DG-E2)

> Nós temos o banheiro com chuveiro, só que não é suficiente, então os alunos não utilizam para tomar banho na escola, não dá. E não temos também o vestiário. (Diretora DG-E5)

Em resumo, os resultados anteriormente apresentados denotam a *precarização* das escolas acerca das instalações desportivas de apoio às aulas de Educação Física - ausência de vestiários e chuveiros e insuficiência de chuveiros nos banheiros. As inferências das diretoras escolares demonstram concordâncias acerca da precarização. Insuficiências de equipamentos e ausências de instalações são fatos comprovados na E1, na E2 e na E5.

Deduz-se que devido a tais precariedades os alunos não costumam utilizar as instalações escolares destinadas aos banhos e a higiene – *banheiros com chuveiros*. Assim, deixam de exercer a cidadania, o estímulo e consciência crítica acerca da importância da prática educativa no tocante a aprenderem sobre os cuidados pessoais e de saúde corporal antes e após as aulas de Educação Física. Ademais, a demanda de alunos que necessitam e requerem o uso do chuveiro como um equipamento destinado aos cuidados pessoais e de higiene no pós-aula é muito superior à oferta existente – a E2 possui apenas um e a E5 possui banheiro com chuveiro, mas, de forma insuficiente. Estes são fatores agravantes para o devido preparo dos alunos para a Educação Física - trocar a roupa, "tomar um banho" e realizar a higiene no pós-aula.

Por último, mas não de menor relevância, a subcategoria *instalações apropriadas* (14,3%), possui apenas um segmento codificado. Esta subcategoria finaliza a percepção dos diretores escolares a respeito dos vestiários, banheiros e chuveiros como IDE de apoio às aulas de Educação Física.

À semelhança da subcategoria anterior, a DG-E4 quando inquirida a tecer comentários sobre a infraestrutura escolar global da unidade de ensino, notadamente foi provocada a falar sobre as instalações escolares de apoio (vestiários, banheiros e equipamentos como chuveiros) as aulas de Educação Física, respondendo através do segmento codificado abaixo:

> Mas nós temos o banheiro - agora, na quadra, nós temos apropriados; agora dentro da unidade, dentro da escola, que até pouco tempo as aulas era aqui dentro, então os banheiros não são adequados, não tinha chuveiro agora lá nós temos tudo isso. (Diretora DG-E4)

Em síntese, o resultado acima descrito pela DG-E4 sobre a IE referente as instalações de apoio (vestiários, banheiros e chuveiros) utilizadas na Educação Física são estabelecidas através de um marco temporal e existencial da realidade antes e após a construção da quadra polidesportiva (QPD) da E4. Infere-se que as instalações de apoio atuais são consideradas como *apropriada*s, visto que antes os banheiros existentes no prédio escolar eram inadequados e sequer existiam chuveiros. Contudo, as instalações de apoio e os equipamentos encontram-se renovados e *apropriados*, uma vez que o vestiário recém-construído nas dependências da QPD, conjugam os banheiros e os chuveiros no mesmo espaço escolar.

A segunda subcategoria hierárquica com maior representatividade no presente subcapítulo possui dois segmentos codificados (20%), e aborda *a armazenagem dos materiais*. Ressalta-se que a referida subcategoria, desmembra-se em duas partes, conforme demonstra a tabela 51:

Tabela 51 – Estatística de subcategorias (a armazenagem dos materiais - percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Reduzidas dimensões	1	50,00
Desorganização	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como demonstrado na tabela 51, a subcategoria armazenagem dos materiais constitui-se a partir de outras duas subcategorias: *reduzidas dimensões* e *desorganização*, respectivamente, possuem apenas um segmento codificado (50%) cada uma.

Dentro deste contexto, a DG-E1 e a DG-E2 quando arguidas a respeito de como avaliavam a IDE global destinada à Educação Física, direcionaram as suas apreciações à armazenagem dos materiais. Entretanto, a análise da DG-E1 evoca a subcategoria *reduzidas dimensões* (50%), enquanto a percepção da DG-E2 traz a subcategoria *desorganização* (50%), como pode ser percebido nas unidades de análise abaixo

> Espaço para guarda material de Educação Física, também, é muito limitado. [...] Isso aí, equipamentos de apoio que são guardados e que, na realidade, não é guardado de forma adequada. (Diretora DG-E1).

> A sala de Educação Física – é uma sala lá atrás – é uma sala que a gente a organiza todinha no começo do ano, no meio do ano já não tem mais uma organização. Porque quem vai lá e vai pegar material também não organiza. A gente não pode também deixar de falar, que o professor, às vezes, também não coopera em relação a isso. (Diretora DG-E2)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A DG-E1 descreve que os armários utilizados para *armazenagem dos materiais* didático-pedagógicos da Educação Física são “limitados”. Possivelmente, a utilização da expressão "limitado" para designar o equipamento de armazenagem dos materiais (um armário) foi

utilizada para ressaltar as suas *reduzidas dimensões*. Com efeito, este esteja deixando de cumprir com as funções e a qualidade de uma importante IDE para as aulas de Educação Física.

Segundo a DG-E2, a disciplina de EF dispõe de uma sala para armazenagem dos materiais didático-pedagógicos – uma instalação desportiva de apoio. Refere a *desorganização* desta sala de armazenagem dos materiais, chegando a responsabilizar os professores. Provavelmente, esta constante *desorganização* da sala de armazenagem dos materiais deva-se ao fato da mesma ser acessível a diversos funcionários da escola.

Depreende-se dos resultados apresentados anteriormente que a armazenagem dos materiais de Educação Física na E1 e na E2 estão envoltas aos problemas de deficiências nas políticas educacionais. Sobretudo, como já relatado, isto ocorre devido as *reduzidas dimensões* do equipamento utilizado na E1 e, em decorrência da *desorganização* da sala utilizada na E2 para a armazenagem dos materiais. A este respeito é necessário que antes de culpabilizar os professores pela *desorganização* deveria haver um maior controle da movimentação de pessoas na sala de armazenagem dos materiais de Educação Física

Infere-se que as políticas educacionais parecem desconsiderar as peculiaridades inerentes a armazenagem dos materiais à disciplina de EF. Sobretudo, em aspectos como a diversidade, a quantidade, a dimensão e o peso. Tradicionalmente, nos currículos escolares à EF possui estas características comparavelmente as demais disciplinas curriculares e, por isso, necessita de amplos espaços físicos escolares para a correta *armazenagem dos materiais*.

Por último, mas não menos significativa, a subcategoria *bebedouros - ausência no local de aula e insuficiência* (10%), com apenas um segmento codificado, encerra a discussão em torno da categoria IDE de apoio e os equipamentos nas aulas de Educação Física.

À semelhança das subcategorias anteriores, a DG-E2 quando inquirida sobre a IDE global da unidade de ensino, dedicou parte da sua resposta as reflexões sobre estes importantes equipamentos – *os bebedouros*:

> A questão do bebedouro. É um bebedouro que fica aqui, distante da quadra. (Diretora DG-E2)

Em suma, os resultados anteriormente sinalizados pela DG-E2 inferem que o bebedouro (instalação desportiva de apoio) fica *distante do local* (quadra do lado de fora da escola) onde decorrem às aulas de Educação Física. Ademais, percebe-se a *insuficiência* deste importante equipamento, haja vista a DG-E2 dizer que existe apenas um na unidade de ensino.

4.5.2.3 Os materiais didático-pedagógicos

A categoria *materiais didático-pedagógicos* (18,5%), com 10 segmentos codificados, situa-se na terceira posição hierárquica como ramificação da infraestrutura escolar (categoria nuclear).

A apreciação sobre a referida categoria desenvolveu as seguintes subcategorias de análise:

1. Insuficiência/Precarização;
2. Boa diversidade/Suficiência;
3. Problemas de provisão da SEMED;
4. Compensação de investimentos.

A tabela 52 apresenta a estatística referente as subcategorias dos materiais didático-pedagógicos.

Tabela 52 – Estatística de subcategorias (os materiais didático-pedagógicos – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Insuficiência/Precarização	5	50,00
Boa diversidade/Suficiência	2	20,00
Problemas de provisão da SEMED	2	20,00
Compensação de investimentos	1	10,00
TOTAL	10	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se na tabela 52, que a subcategoria *insuficiência e precarização* (50%), com cinco segmentos codificados foi a que mais se destacou.

Assim, os diretores escolares DG-E1, DG-E2, DG-E4 e DG-E5 quando indagados a respeito da IE global da unidade de ensino, dedicaram parte das suas respostas às reflexões a respeito dos materiais didático-pedagógicos. Notadamente, as unidades de análise abaixo denotam apontamentos sobre a subcategoria insuficiência e a precarização.

> Hoje, aqui na E1, em termos de material: até temos, mas não é uma coisa linda de se ver. Não temos todos os tipos de materiais cedidos pela SEMED. Alguns já são bem antigos. (Diretora DG-E1)

> Material didático nós até temos. Mas falta. Lógico, evidente. Mas porque eles, os próprios alunos, não têm cuidado com o material. A verdade é essa. A gente tem. A gente ganhou do Governo Federal o ano retrasado, a Olimpíada de Matemática. Ganhamos um kit de bolas, de rede, onde os alunos trabalham com as atividades. Então essa parte de material didático não significa que nós temos pouco. Nós temos. Não tem é o devido cuidado. A verdade é essa. (Diretora DG-E2)

> Nós não temos material didático suficiente, então quando nós vamos fazer aula diferenciada o professor muitas vezes tem que trazer material porque a escola não dispõe. Na medida do possível, a gente usa o recurso para estar comprando. Por exemplo, nós, esse ano, conseguimos renovar bastante material de Educação Física, compramos bastante, mas ele é insuficiente porque nós temos 591 alunos usando esse material, ele se desgasta muito rápido. (Diretora DG-E4)

> A infraestrutura de materiais didáticos, a gente tem o suficiente que poderia ser muito mais. Claro que a gente quer sempre mais, quer sempre o melhor, mas a gente tem livros didáticos para todos os alunos. Nós temos também, bolas, cones, redes. (Diretora DG-E5)

Em um outro momento, a DG-E4 foi questionada de como é a realidade de provisão de insumos da Educação Física comparavelmente às demais disciplinas. Percebe-se que, a subcategoria insuficiência e precarização emerge novamente ao que tange *os* materiais didático-pedagógicos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO COMPOSTELA

> O material não chega no início, nós temos uma defasagem enorme de material e quando chega parece que ele não vem na quantidade suficiente para atender a escola o ano inteiro, então esse material ele sempre acaba antes. A escola, esse ano, como eu falei, nós temos material porque a escola comprou bastante. A Secretaria mandou agora quatro bolas agora no final para poder participar dos jogos. Foi cancelado. Mas

> não vem, material não chega, e quando chega é em quantidade inferior. (Diretora DG-E4)

Em relação a IE de materiais didático-pedagógicos, a DG-E1 recorre a adjetivações e fragmentos para avaliar o que existe: "antigos" e "não temos todos os tipos". Também utiliza de expressões em sentido conotativo para caracterizar a condição dos materiais: "[...] não é uma coisa linda de se ver". Neste sentido, percebe-se que há problemas de materiais na E1 quanto a qualidade e a diversidade, devido eles estarem obsoletos e desgastados pela alta rotatividade e uso contínuo, podendo-se inferir que há uma evidente *precarização*. Mas, como revela a DG-E1 a origem do problema parece ser a ausência de provisão de materiais pelo Poder Público Municipal responsável - a SEMED.

A DG-E2 avalia como *insuficientes* os materiais didático-pedagógicos disponibilizados para as aulas de Educação Física. Menciona haver materiais, mas são poucos. Atribui aos alunos a responsabilidade pela falta de materiais na escola devido a forma desleixada como os utilizam, possivelmente ocorra um processo de aceleração de degradação. Não obstante, é importante ressaltar que estes materiais possuem uma elevada rotatividade de uso, pois são compartilhados por todas as turmas da escola. Também cumpre informar que eles possuem *tempo de vida útil* - o que quer dizer que existe um processo natural de desgaste. Ademais, muitos destes materiais utilizados nas escolas públicas são de baixa qualidade, o que acelera naturalmente o seu processo de desgaste.

No primeiro segmento codificado acima da DG-E4, quando aborda a situação dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física, afirma que por mais que se esforce para renová-los através de aquisições, considera o que existe na escola *insuficiente*. Justifica a insuficiência no elevado número de alunos matriculados na instituição de ensino (591 alunos), atribuindo a este contingente o processo de aceleração do desgaste do mesmo. Revela situações inusitadas ao narrar que em certas ocasiões quando a escola não consegue suprir as carências, os professores "têm que trazer material". Ou seja, os professores arcam com o custo e compram os materiais.

No tocante a IE de materiais didático-pedagógicos para as aulas de Educação Física, ainda que a DG-E5 considere como "suficiente" o que a escola possui, os seus apontamentos expressam o contrário. Ao revelar o seu desejo por uma maior quantidade e qualidade de materiais - "a gente quer sempre mais, quer sempre o melhor" - o que nos leva a considerar que o material existente na E5 seja de fato *insuficiente*. A DG-E5 parece desconsiderar a disciplina de Educação Física, não demonstrando profundidade em relação a política educacional de livros didáticos - Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos (PNLD). Quando afirma que há "livros didáticos para todos os alunos" - na verdade esta declaração é inequívoca - a partir da premissa que os alunos têm livros didáticos. Porém, a partir da premissa das disciplinas acadêmicas a declaração é inverídica e equivocada. A DG-E5 se esquece de um importante detalhe - o que os alunos não têm são livros didáticos de todas as disciplinas acadêmicas - a disciplina de Educação Física não possui livro didático, não é contemplada pelo PNLD.

No segundo segmento codificado da DG-E4, acerca da percepção a respeito da provisão de insumos à Educação Física na comparação com às demais disciplinas acadêmicas, infere que a disciplina é subestimada e com tendências a ser secundarizada, possivelmente devido a sua menor importância perante a comunidade escolar.

Finalizando, os resultados acima apresentam relatos das diretoras escolares DG-E1, DG-E2 e DG-E4 acerca de problemas que envolvem a política educacional de materiais didático-pedagógicos que afetam a Educação Física. Registros da ausência de provisão da SEMED; de professores que levam e/ou compram materiais com recursos próprios; defasagem e ausência

nas dimensões – diversidade, qualidade e quantidade; obsolescência e degradação pelo tempo e devido à alta rotatividade de uso das turmas e alunos e, por fim, a ausência da política educacional do PNLD. Foi verificado que a junção entre a *baixa qualidade* dos materiais comprados ou recebidos pelas escolas e a alta incidência de uso, aceleram o processo de desgaste do mesmo e, que isto nada tem a ver na maioria das vezes na forma como os alunos os utilizam, como foi percebido pela DG-E2 ao tentar responsabilizar os alunos pela rápida deterioração dos mesmos. A DG-E5 foi a única que apontou *suficiência* de materiais, entretanto, a explícita declaração de "querer sempre mais", possibilita interpretações de *insuficiência*.

Infere-se que a robustez e a consistência dos dados revelados não deixam dúvidas de que no mínimo três das quatro escolas analisadas padecem com a ausência de políticas educacionais, e sofrem com a *insuficiência e precarização* da IE de materiais didático-pedagógicos.

As subcategorias *boa diversidade e suficiência*; e p*roblemas de provisão da SEMED*, possuem dois segmentos codificados (20%) cada uma, ocupando a segunda posição na hierarquia dos materiais didático-pedagógicos.

Primeiramente, analisa-se a percepção de *boa diversidade e suficiência* (20%) de materiais didático-pedagógicos através dos segmentos codificados abaixo, da DG-E2 e do DG-E3.

A DG-E2 quando inquirida a respeito da realidade de provisão de insumos da Educação Física comparavelmente às demais disciplinas salienta que há suficiência.

> Ah, aí eu acho que Educação Física ainda tem muito. Aqui na E2... como é que eu vou te explicar isso? É porque a gente não vê muito. Não deixa fazer muito essa diminuição, vamos dizer. (Diretora DG-E2)

Diferentemente, o DG-E3 foi indagado acerca da IDE global da unidade de ensino disponibilizada à disciplina de Educação Física, e a unidade de análise abaixo denota boa diversidade:

> [...] não temos problema quanto a material, então nós temos materiais diversos, inclusive tudo que foi solicitado pelos professores, a direção conseguiu recurso próprio aqui da escola para poder estar disponibilizando. Temos material como tatame, material de bola, temos badminton, então a gente também tem algumas alternativas para os dias chuvosos, dias em que o calor está extremo. Material didático-pedagógico, equipamentos e as instalações. Então é basicamente isso que a escola utiliza. (Diretor DG-E3)

Revela a DG-E3 que existe *suficiência* de insumos necessários à prática pedagógica da Educação Física. Atribui a boa condição de insumos da disciplina a rápida detecção nos períodos de "diminuição" e, possivelmente a prática constante de reposição.

O DG-E3 salienta *diversidade* de materiais didático-pedagógicos disponibilizados para a utilização do componente curricular Educação Física. Infere que na E3, não há problemas neste quesito, enfatizando que alguns tipos de materiais funcionam como alternativas para os dias em que há severas alterações climáticas - calor extremo e dias chuvosos. Destaca que a solicitação dos professores no tocante aos materiais geralmente é atendida com recursos próprios da escola.

Em resumo, os resultados anteriores revelam a percepção dos diretores escolares sobre a *suficiência* e a *boa diversidade* de materiais didático-pedagógicos na E2 E na E3. Infere a DG-E2 que a provisão de insumos à Educação Física comparavelmente às demais disciplinas acadêmicas não demostra defasagens, devido a rápida reposição que é feita nos períodos de diminuição. Por conseguinte, o DG-E3 descreve que a diversidade de materiais existentes são

adquiridos com recursos próprios da escola, auxiliando o ensino da Educação Física, sobretudo em contextos de fatores climáticos adversos.

A terceira subcategoria a ser apreciada sobre os materiais didático-pedagógicos avaliou a percepção dos diretores escolares DG-E1 e DG-E3 sobre *os problemas de provisão da SEMED* (20%) com as unidades de ensino.

Primeiramente, a DG-E1 foi inquirida de em que medida a falta ou a provisão inadequada de instalações e equipamentos no ensino da Educação Física poderia ser considerado um indicador de status da disciplina e da ausência de políticas educativas de IE. A unidade de análise abaixo, demonstra a sua percepção sobre *os problemas de provisão da SEMED*:

> Eu acredito que até eles tentem, a SEMED, ou o secretário, dar uma ênfase na estrutura, na ausência de materiais. Gostaria que eles fizessem mais por isso. (Diretora DG-E1)

Posteriormente, o DG-E3 foi indagado acerca de como as questões de provisão à Educação Física e das suas necessidades básicas de materiais, espaços físicos e instalações - procuram ser tratados. O segmento codificado abaixo evoca *os* problemas de provisão da SEMED como o principal motivo de um possível desabastecimento, sobretudo de *materiais* didático-pedagógico da E3:

> O material de educação física chega de duas formas na unidade escolar: uma é pela Secretaria de Educação, então ele é dividido entre as unidades escolares, não vem o que a escola pediu, vem o que tem no estoque da educação e ele é mandado. Geralmente bola, aro, cone, colchonete, coletes, é mais ou menos o que chega. E, com recurso próprio da escola, a gente complementa as necessidades que os professores vão verificando. (Diretor DG-E3)

A DG-E1 confirma a ausência de materiais didático-pedagógicos utilizados pela Educação Física, e que apesar da SEMED buscar saber a respeito das carências existentes, a sua percepção é de que este órgão responsável pela educação pública municipal poderia ser mais *atuante* e dar uma maior ênfase neste sentido.

O DG-E3 considera que a provisão de materiais didático-pedagógicos costuma ser feita de duas formas: *via SEMED* e com *recursos próprios da escola*. Quanto a primeira opção, revela que a mesma é feita pelo sistema de partilha entre as escolas e existem problemas na entrega. Posto que costumam disponibilizar às escolas o que existe no estoque da SEMED, e não o que a escola realmente necessita e pediu. Por outro lado, os recursos econômicos da escola são utilizados apenas para a finalidade de complementação dos materiais observados pelos professores.

Conclui-se com base nos resultados anteriormente mencionados que as escolas padecem com *os problemas de provisão da SEMED* ao que tange os materiais didático-pedagógicos. Foram confirmados pelos diretores escolares relatos acerca da tentativa *insuficiente* e o sistema de partilha feito pela SEMED em repor a ausências, como também a utilização de *recursos próprios* da escola como complementação dos materiais didático-pedagógicos.

Por fim, a subcategoria *compensação de investimentos* (10%) encerra a análise sobre os materiais didático-pedagógicos. A este respeito, o segmento codificado abaixo, do DG-E3, demonstra a sua percepção ao ser indagado a respeito de como é a realidade de provisão de insumos da Educação Física comparavelmente às demais disciplinas:

> Como eu falei anteriormente, a gente sabe que não tem material didático e o que a gente tem é o material para a aula prática. [...] deveria haver essa compensação. Já que você não tem investimento no material didático, que é muito caro, a gente sabe que é muito caro, poderia investir em material desportivo. (Diretor DG-E3)

Infere o DG-E3 que diferentemente das demais disciplinas acadêmicas, os investimentos da política educacional do PNLD (de uso teórico – *os livros*) não contempla a disciplina de EF. Com efeito, salienta que deveria haver um *sistema de compensação* para que as distorções financeiras entre as disciplinas acadêmicas sejam equilibradas e sanadas através de maiores investimentos nos materiais desportivos utilizados pela Educação Física nas aulas práticas.

4.5.2.4 As quadras polidesportivas – espaços físicos escolares e não-escolares

A categoria *quadra polidesportivas – espaços físicos escolares e não escolares* (14,8%) representa a quarta posição na linha hierárquica referente à IE.

A análise ao que tange a referida categoria desenvolveu as seguintes subcategorias:

1. Precarização/Insegurança;
2. Bom espaço físico/Manutenção;
3. Incorporação da quadra polidesportiva à escola;
4. Incoerência no sistema público de ensino municipal;

A tabela 53, detalha a estatística de subcategorias hierárquicas das quadras polidesportivas.

Tabela 53 - Estatística de subcategorias (quadras polidesportivas - espaços físicos escolares e não escolares - a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Precarização/Insegurança	3	37,50
Bom espaço físico/Necessidade de manutenção	2	25,00
Incorporação da quadra polidesportiva à escola	2	25,00
Incoerência no sistema público de ensino municipal	1	12,50
TOTAL	8	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da tabela 53 revelam que a subcategoria *precarização e insegurança* (37,5%), com três segmentos codificados foi a mais representativa em termos de unidades analíticas. A primeira subcategoria a ser analisada – precarização e insegurança foi desmembrada em três subcategorias e a tabela 54, apresenta a sua estatística:

Tabela 54 - Estatística de subcategorias (precarização e insegurança - espaços físicos escolares e não escolares - a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Quadra da comunidade	1	33,33
Quadra externa/Espaço interno irregular	1	33,33
Ausência e espaços reduzidos	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posto que as três subcategorias referidas na tabela 54 vieram à tona quando os diretores escolares foram inquiridos sobre a IDE global das escolas, sobretudo àquelas referentes as quadras polidesportivas (QPD) – espaços físicos escolares e não-escolares.

O segmento codificado abaixo, revela a percepção da DG-E2 sobre o espaço físico não-escolar utilizado nas aulas de Educação Física – uma "quadra da comunidade" (33,3%).

> O espaço físico é o que eu te falei: a gente tem aquela quadra ali fora, que ela é uma quadra da comunidade. A quadra, ela não é da escola. A quadra é da comunidade. (Diretora DG-E2)

Em um segundo momento, o DG-E3 apresenta o contexto de ensino da infraestrutura escolar e desportiva utilizado nas aulas de Educação Física, uma conjunção entre a *quadra externa* e o *espaço interno irregular* (33,3%). A unidade de análise abaixo explicita a sua percepção:

> Então, espaços físicos: tem uma parte interna, que não é muito boa, que é com piso irregular, e tem uma quadra externa. A quadra externa é sem cobertura, quadra padrão do município, mais ou menos trinta por vinte, onde desenvolvem os esportes de quadra. A única dificuldade encontrada com a quadra externa são os dias quentes ou chuvosos. A gente sabe, aqui em Búzios, que o clima é favorável à utilização, mas, em determinada época do ano, é bem complicado utilizar. O espaço interno é irregular, então ele dificulta um pouquinho a utilização. (Diretor DG-E3)

Por fim, o segmento codificado a seguir, denota a percepção da DG-E1 sobre a *ausência de QPD na escola e os espaços físicos escolares reduzidos* (33,3%):

> Espaço físico, da escola, também não temos. Hoje, não temos esse espaço. Na realidade, alguns professores usam, às vezes, o corredor, aquela parte ali, mas de local, na escola, não temos. (Diretora DG-E1)

A DG-E2 narra que a infraestrutura desportiva utilizada nas aulas de Educação Física se trata de um espaço físico não-escolar - uma "quadra da comunidade", *fora da escola*. Sinaliza ser uma QPD da *comunidade do bairro* e não da *comunidade escolar*. De fato, a escola faz o uso deste espaço físico durante as aulas de Educação Física. No entanto, ele não pertence a escola.

Por sua vez, o DG-E3 apresenta um compilado da IDE de espaços físicos existentes na E3, confirmando que a estrutura interna para a realização das aulas de EF "não é boa", possuindo pisos irregulares, o que pode comprometer a integridade física dos alunos. Refere que escola não possui uma QPD em suas dependências, e que devido a esta situação os professores de Educação Física frequentemente recorrem a um espaço físico não-escolar (uma QPD) sem cobertura para realizar as aulas, em uma praça pública. Salienta que uma das principais dificuldades inseridas neste contexto de ensino de aulas deve-se ao enfrentamento e as adversidades relativas aos fatores climáticos (calor extremo e dias chuvosos). Visto que é inequívoca a afirmação que o município possui índices pluviométricos baixos durante a maior parte do ano, o que favorece a utilização deste espaços.

Por fim, a DG-E1 aponta a inexistência de ID de espaços físicos escolares para às aulas de Educação Física, como por exemplo uma QPD. Reforça que os professores recorrem a um local de passagem no interior da escola - um "corredor" para realizar a prática pedagógica.

Finalmente, os resultados descritos anteriormente inferem a *precarização e insegurança* das escolas E1. E2 e E3, posto que estas utilizam *espaços físicos não-escolares* - quadras polidesportivas (QPD) da comunidade para realizar as aulas de EF. Este contexto de ensino adverso ocorre na medida que as escolas possuem *espaços físicos reduzidos* em suas dependências e não possuem QPD. Este contexto de ensino revela uma configuração de ausência de políticas educacionais, sobretudo, as que se relacionam com construções arquitetônicas escolares de QPD.

No contexto geral analítico das quadras polidesportivas (QPD) – espaços físicos escolares e não escolares (categoria), a segunda subcategoria analisa *o bom espaço físico e a necessidade de manutenção* (25%) dos espaços existentes.

Nesta perspectiva, dois segmentos codificados com posições antagônicas foram considerados, referindo-se a percepção da DG-E4 e da DG-E5 quando inquiridas sobre a IDE, notadamente, os espaços físicos:

> A infraestrutura é inadequada. Nós sabemos, nossas escolas não estão realmente preparadas. Essa escola aqui, por exemplo, ela vai fazer dezoito anos, é uma escola que nunca passou por uma reforma a não ser a quadra que chegou em dois mil e dezessete. (Diretora DG-E4)

> A escola, ela tem um bom espaço, ela tem um bom espaço onde a gente tenta aproveitar de todas as maneiras. A gente tem um espaço bom, os alunos ficam muito à vontade no recreio, outras disciplinas também que fazem atividades no pátio. (Diretora DG-E5)

A DG-E4 considera que no geral, a IE é inadequada. Complementa que, em 18 anos de existência, a escola nunca passou por uma reforma estrutural, a não ser a construção da QPD realizada no ano de 2017.

Diferentemente, a DG-E5 avalia a escola positivamente descrevendo o "bom espaço", mencionado a IE de espaços físicos escolares disponibilizados para a disciplina de EF. Ressalta que este mesmo espaço é bem aproveitado pelos alunos, sobretudo durante os intervalos do recreio escolar. Percebe que os professores das demais disciplinas acadêmicas também costumam explorar o espaço físico escolar do pátio para a realização de suas práticas pedagógicas.

Em resumo, os resultados inferem posições antagônicas das diretoras escolares referentes a infraestrutura de *espaços físicos* existentes na E4 e na E5 para às aulas de Educação Física. Os dados demonstram a premente necessidade de manutenção e reformas na IE de espaços físicos da E4, consideradas como *inadequadas*. Todavia, na E5 o espaço físico do *pátio* possui um "bom" aproveitamento na dinâmica escolar e durante as práticas pedagógicas curriculares.

Posteriormente, a subcategoria *incorporação de quadra polidesportiva (QPD) à escola* (25%), com dois segmentos codificados será a terceira a ser apreciada.

Assim, a DG-E2 foi inquirida a respeito do fenômeno conhecido como *mecanismo social solidário* como um possível entrave ao cumprimento das políticas educacionais de construções arquitetônicas escolares de QPD. Tendo respondido da seguinte forma:

> Sim, sim. Eu acho, sabe – eu não sei se há essa possibilidade – eu tenho esse pensamento, de fazer um documento, pedindo o fechamento das laterais dela para a escola. Mas eu também não sei como a comunidade reagiria a isso. De repente, teria de se fazer um levantamento, para saber se isso daria certo. Porque nós não temos

> espaço físico mais aqui, para fazer no entorno. A gente não tem mais espaço físico para fazer a nossa quadra. (Diretora DG-E2)

Não obstante, o DG-E3 foi indagado sobre como as questões de provisão à Educação Física e das suas necessidades básicas procuram ser tratadas, sobretudo referente aos espaços físicos escolares e as instalações, e evocou a incorporação de quadra polidesportiva (QPD) à escola (subcategoria) como resposta. A unidade de análise abaixo expressa a sua percepção:

> O que foi solicitado como área para a disciplina de Educação Física foi aumentar o muro da escola para a quadra passar a ser somente da escola e não da comunidade. Então, incorporando a quadra, [...] Mas aí não são tratadas pela escola, a escola solicita, como eu tinha dito anteriormente. [...] É, a gente solicita tanto à Prefeitura como à Secretaria de Educação. (Diretor DG-E3)

A DG-E2 demonstra receio que a possibilidade de solicitação à SEMED de uma provável incorporação de QPD à escola possa causar reações e animosidades na comunidade do bairro, devido a perda deste espaço físico. A sua narrativa revela que a *incorporação* seria a solução mais viável, posto que a E2 não possui espaço físico para a construção de QPD.

No tocante de provisão à Educação Física das necessidades de IDE de espaços físicos e instalações, o DG-E3 descreve que apenas envia as solicitações e que elas costumam ser tratadas via Poder Público Municipal (Prefeitura e SEMED). Revela que uma das solicitações abordam um antigo projeto da unidade escolar que beneficiaria diretamente a disciplina de EF - a "incorporação da quadra polidesportiva" à escola. Trata-se da quadra polidesportiva situada em uma praça pública ao lado da escola, a intenção é integrar este espaço para dentro dos "muros escolares".

Inferem os resultados anteriormente sinalizados que os diretores escolares alimentam a esperança de *incorporação das quadras polidesportivas às escolas E2 e E3*. Uma vez que em contextos de ensino escolares de ausência de QPD para a utilização nas aulas de Educação Física, tem-se observado que é feito o compartilhamento dos espaços físicos de QPD em praças públicas - entre as escolas e a comunidade. Verificou-se que o possível desfecho do compartilhamento de espaços públicos entre a escola e a comunidade poderia ocorrer, se o Poder Executivo Municipal (Prefeitura e SEMED) se comprometesse a realizar a incorporação das QPD às escolas. Enquanto isto não ocorre, infere-se que o fenômeno de *mecanismo social solidário* de compartilhamentos de *QPD* e *praças públicas* configuram um entrave ao cumprimento de políticas educacionais, por enviar uma mensagem equivocada - de possível inexistência de problemas na IDE.

Por último, mas não de menor relevância, a subcategoria *incoerência no sistema público de ensino municipal* (12,5%) apresenta o segmento codificado do DG-E3. Quando indagado sobre manutenções e correções de possíveis inadequações das instalações e espaços físicos escolares que a Educação Física utiliza, assim respondeu:

> Os demais espaços são de manutenção da Prefeitura, o espaço é externo, quem faz a manutenção é a Prefeitura, e o espaço interno é a Secretaria de Educação. Então isso é um pouco complicado para a gente, porque a gente só faz a solicitação, a gente não mexe no espaço, não faz a manutenção. Aí é de acordo com o cronograma, a gente faz a solicitação, mas tudo tem um cronograma: reforma de quadra, reforma de escola, e aí nem sempre há prioridade. (Diretor DG-E3)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O DG-E3 salienta que a manutenção da quadra polidesportiva localizada na praça pública que habitualmente a escola utiliza durante às aulas de Educação Física é de competência do Poder Público Municipal (a Prefeitura). Por outro lado, complementa que a manutenção dos espaços escolares internos utilizados pela Educação Física é de competência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Aponta que quando são identificados no espaço interno escolar equipamentos danificados ou inadequações nas instalações é feito o envio de uma solicitação ao órgão público responsável. No entanto, revela que o cronograma de obras públicas municipais, geralmente costumam não considerar os pedidos escolares como "prioridades". Deduz-se que, seria uma *incoerência do sistema público de ensino municipal* (a SEMED), executar a "manutenção" de *espaços físicos não-escolares* de praças públicas utilizadas pela escola. Segundo o DG-E3 estas são questões *complicadas*. Sendo assim, apenas faz a solicitação e comunica as inadequações.

4.5.2.5 Mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE

A categoria *mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na infraestrutura desportiva escolar - IDE* (13%) representa hierarquicamente a quinta posição referente aos segmentos codificados da infraestrutura escolar (IE).

Deste modo, a análise qualitativa da categoria surgiram as seguintes subcategorias:

1. Inexistência de uma ampla mobilização/Naturalização do problema;
2. Reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos;
3. Incorporação de quadra polidesportiva/Construção de campo.

A tabela 55 explicita a estatística das subcategorias hierárquicas previamente estabelecidas, ao que tange *a* mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE.

Tabela 55 – Estatística de subcategorias (mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Inexistência de uma ampla mobilização/Naturalização do problema	3	42,86
Reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos	2	28,57
Incorporação de quadra polidesportiva/Construção de campo	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total dos sete segmentos codificados da tabela 55, percebe-se que a subcategoria *inexistência de uma ampla mobilização/naturalização do problema* (42,9%), com três segmentos codificados foi a mais representativa.

Inicia-se a análise no presente subcapítulo justamente pela subcategoria inexistência de uma ampla mobilização/naturalização do problema, caracterizada pelas unidades de análise dos diretores escolares DG-E2, DG-E3 e DG-E5.

Os três diretores escolares quando inquiridos sobre como a comunidade escolar tem buscado mobilizar a opinião pública sobre o direito à IDE para as aulas de Educação Física de qualidade (EFQ), responderam da seguinte maneira:

> É muito raro a comunidade exigir. Alguns pais, em alguma reunião, eles levantam sempre essa bandeira. Falam muito principalmente dessa quadra. Que é uma quadra externa e que gera vários fatores. Que você sabe que aqui fora... e que é muita preocupação. Então a comunidade em si, eu não vejo muito...Muita mobilização. Eles mobilizam, quando nós temos uma reunião de pais ou alguma programação da escola; que eles vêm falar. Mas nós não temos. Nós não vemos assim: uma mobilização geral para que isso pudesse ser mudado. (Diretora DG-E2)

> Nem os professores de Educação Física fazem essa solicitação contínua aqui na escola. Não há. Acho que até pelos alunos estarem acostumados a usar a quadra, eles usam a quadra fora do horário escolar, então você não vê a comunidade escolar, como eu falo, no geral, principalmente os alunos... para eles é normal a utilização da quadra. (Diretor DG-E3)

> Não vejo mobilização, não vejo mobilização até na reunião de pais a gente conversa muito sobre Educação Física, porque a gente fica preocupado também dos alunos. Nunca tivemos nenhum problema lá embaixo na praça, [...] Mas eu não vejo a comunidade pedindo, achando que é ruim a praça, aqui não acontece. (Diretora DG-E5)

Foi percebido pelas narrativas que a condição de inexistência de mobilização das escolas possui relação com a incorporação e *naturalização do problema* (DG-E3) pela "comunidade escolar" (DG-E5), por não exigir mudanças e a construção de QPD. Sobretudo os alunos, que parecem ter se acostumados (DG-E3) com as aulas em praças públicas. Salientam os diretores escolares que durante as reuniões com os responsáveis dos alunos (os pais) existe preocupação com a insegurança das aulas de Educação Física que ocorrem em espaços físicos não-escolares (as quadras polidesportivas nas praças públicas).

Contudo, revelam que é algo que fica somente no discurso, descontentamentos isolados, pois destas reuniões não emergem propostas concretas de mobilização da comunidade escolar que promovam mudanças para sanear a ausência de políticas educacionais nas escolas. Inferem os diretores escolares DG-E2, DG-E3 e DG-E5 que é *inexistente a ideia de mobilização ampla e geral* da comunidade escolar que reivindique melhorias quanto ao direito à IDE para as aulas de EFQ.

A segunda subcategoria que tenta se debruçar sobre mobilizações da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE, considera as *reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos* (28,6%) como possíveis formas de manifesto e de organização.

À semelhança da subcategoria anterior, os diretores escolares foram perguntados sobre as parcerias comunitárias, e de como a comunidade escolar tem buscado mobilizar a opinião pública sobre o direito à IDE para as aulas de EFQ. Notadamente, os segmentos codificados da DG-E1 e da DG-E4 contribuem no processo analítico da referida subcategoria.

> Na mobilização desse dia, dos professores, eu não lembro se teve algum, eu acredito que sim, o apoio de alguns pais, do entorno. Na realidade, foi uma manifestação de alguns professores aqui da escola, para a SEMED. Reivindicando a quadra aqui da escola. Para mim, deu muito certo, porque eu acho que eles começaram a ver com outros olhos a situação. (Diretora DG-E1)

> Nós fazemos aqui... como eu falei, nós temos os jogos, então o que eu faço? Comunidade. Eu convido sempre a comunidade e oriento: reunião de pais, diversas comunicações que nós temos com o responsável para passar a nossa necessidade. Qual a nossa necessidade hoje em relação à Educação Física? Nós precisamos de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> mais segurança. É meu sonho de consumo que cubra, que tire aquele alambrado de lá e feche aquilo ali, da quadra. Embora tenham falado que não, que dá mais visibilidade, que é mais segurança de não acontecer... eu não concordo. Eu acho que tem que ser privado, tem que ser um espaço que eu tenho que trabalhar, tem que te o mínimo de segurança
> (Diretora DG-E4)

A DG-E1 descreve que a mobilização sobre o direito à IDE para às aulas de EFQ teve como culminância uma "manifestação" – um ato pacífico que buscou reivindicar junto ao Poder Executivo Municipal, a construção de uma quadra polidesportiva (QPD) na unidade escolar. Tratou-se de uma manifestação pacífica, que contou com a participação da comunidade escolar, sobretudo de professores e pais de alunos.

A DG-E4 revela que busca mobilizar a comunidade escolar acerca do direito à IDE de qualidade para às aulas de Educação Física através de diversos tipos de "comunicações". Sobretudo, as reuniões com os pais dos alunos, onde os informes, as orientações e as demandas de IE são repassadas. Neste aspecto, salienta a insegurança na quadra polidesportiva da escola devido a grade de segurança, que possibilita a visibilidade da rua com o interior do espaço de aula por transeuntes e pela comunidade do bairro. Segundo, a diretora esta ausência de privacidade compromete a prática pedagógica e a concentração dos alunos, que passam a dar maior importância na movimentação das ruas. Assim, aponta a necessidade de obras no espaço físico escolar da QPD com a construção de um muro, dando fim à violação de direitos fundamentais (a educação com segurança) acerca da privacidade da prática pedagógica que tem sido negligenciada.

Os resultados anteriormente mencionados inferem que as unidades escolares têm buscado estabelecer parcerias comunitárias. Sobretudo através da mobilização da comunidade escolar, por meio de reuniões com os pais de alunos e manifestações pacíficas que objetivam que os direitos à IDE para as aulas de EFQ sejam assegurados nas escolas.

Infere-se que, as escolas públicas E1 e E4, cada uma à sua maneira têm buscado se mobilizar para que as políticas educacionais de construção arquitetônica escolares de QPD e de manutenção sejam efetivadas em prol de uma educação pública de qualidade.

Por último, mas não de menor importância, a subcategoria *incorporação de quadra polidesportiva (QPD)/construção de campo* (28,6%), com dois segmentos codificados finaliza a discussão em torno da mobilização da comunidade escolar para reivindicar melhorias na IDE.

> Olha, a comunidade escolar tem esse projeto, mas não fica de forma sistemática buscando isso. É o que eu falei, a gente tem a solicitação da quadra, mas, fora isso, não tem grande solicitação. (Diretor DG-E3)

> Mas é claro que a gente quer aqui um campo, eu já pedi que esse campo fosse feito, tudo certo, há um memorando já para a Secretaria de Educação, só que ainda não tivemos nada positivo. (Diretora DG-E5)

A narrativa do DG-E3 denota que a única mobilização da comunidade escolar ou melhor dizendo, "solicitação", no sentido de lutar pelo direito à IDE para às aulas de EFQ, seja a solicitação que existe junto ao Poder Executivo Municipal - de incorporação da QPD da praça pública à escola.

O fragmento referente a narrativa da DG-E5 possibilita a inferência de que a unidade de ensino tem tentado, ainda que sem êxito, a construção de um campo na escola, e oficialmente isto tem se dado através de envio de memorandos à Secretaria Municipal de Educação

(SEMED). Posto que, já há um espaço de um campo de terra batida na escola com demarcações e balizas de futebol, contudo este espaço físico escolar não possui ID para a prática pedagógica.

Infere-se que, a E3 e a E5 tem buscado de forma não satisfatória junto ao Poder Executivo Municipal a resolução para demandas antagônicas, respectivamente, a incorporação de QPD e a construção de campo. Revela-se que, a *mobilização* da comunidade escolar à estas demandas e necessidades não tem sido exitosas junto ao Poder Público Municipal, e não há consistência, organização e coesão nas cobranças que têm sido realizadas.

4.5.2.6 As instalações educacionais de apoio

A categoria *instalações educacionais de apoio* (5,6%) é a sexta na hierarquia ao que tange a infraestrutura escolar (IE).

Depreende-se que da análise feita na referida categoria foram desenvolvidas as seguintes subcategorias:

1. Biblioteca/Sala de AAE/Refeitório;
2. Sala de leitura - estruturada e funcional;
3. Laboratórios – Ausência.

A tabela 56 apresenta a estatística de subcategorias dos segmentos codificados referentes às instalações educacionais de apoio existentes.

Tabela 56 – Estatística de subcategorias (instalações educacionais de apoio – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Biblioteca	1	33,33
Sala de leitura - estruturada e funcional	1	33,33
Laboratórios - Ausência	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da tabela 56 revelam que igualmente, as três subcategorias: *biblioteca, sala de leitura - estruturada e funcional e laboratórios – ausência* possuem um segmento codificado (33,3%) cada uma.

No tocante à IE global das unidades de ensino, foi perguntado a diretora escolar DG-E4 e a DG-E5 sobre as instalação educacionais de apoio à EF. E, assim, responderam nos segmentos codificados abaixo:

> Nós temos a biblioteca, que é uma biblioteca boa, grande. (Diretora DG-E5)
>
> E é uma sala de leitura muito boa... ela é muito bem estruturada, funciona mesmo. Nós temos, fazemos um ranking de leitura. Funciona legal. (Diretora DG-E4)
>
> Laboratórios, nós não temos. Não, nenhum dos dois, nem ciências, nem informática. (Diretora DG-E5)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sobre a *biblioteca* escolar, a DG-E5 refere que se trata de uma importante instalação educacional de apoio a prática pedagógica da EF, para pesquisas, tempo de estudos, reflexões e empréstimos de livros. Destaca que a estrutura do local possui um espaço físico bom e amplo.

A DG-E4 menciona haver na escola uma *sala de leitura* bem *estruturada* e em pleno funcionamento.

No segundo segmento codificado acima, a DG-E5 relata a *ausência* de duas importantes instalações educacionais de apoio - o laboratório de ciências e o laboratório de informática.

Conclui-se dos dados anteriormente mencionados posições antagônicas das unidades de ensino ao que tange as instalações educacionais de apoio. A DG-E4 infere sobre a presença de uma *sala de leitura*, com boa estrutura para a utilização dos alunos, ao passo que a DG-E5 confirma a *ausência* de *laboratórios de ciências e de informática*. Salienta-se que a hipotética *presença* dos laboratórios, contribuiriam para além da prática pedagógica da EF, colaborariam fortemente para o desenvolvimento científico, no aprimoramento e melhoria da qualidade das pesquisas realizadas pelos alunos nas escolas.

4.5.2.7 O descaso público nas unidades escolares com as instalações

A categoria *descaso público* (5,6%) preenche a sétima posição hierárquica ao que tange a percepção dos diretores escolares sobre a infraestrutura escolar (IE).

Notadamente, a categoria descaso público emergiu quando a DG-E1 e a DG-E4 foram inquiridas sobre as inadequações das instalações desportivas utilizadas pela Educação Física e a necessidade de manutenção. Os segmentos codificados abaixo pormenorizam esta questão

> É, na realidade, a escola também é um pouco ausente, porque a gente não tem bens financeiros. Hoje, a gente não tem bens financeiros para dispor essa parte de manutenção. A gente até tenta comprar uma coisa ou outra, mas, infelizmente, na parte de infraestrutura, a gente não tem como realizar. Específica para infraestrutura, a gente faz o caminho assim: realizamos o memorando, especificando o que a gente precisa, solicita, é enviado para a SEME. Normalmente, a gente nunca tem retorno da Secretaria em questão de infraestrutura. Isso falo porque estou bem ciente. (Diretora DG-E1)

> Nós recebemos a quadra em dois mil e dezessete. Quando eu recebi a quadra, fiz uma vistoria porque para receber uma obra você tem que vistoriar. Na vistoria, não só eu, a minha equipe, nós detectamos algumas inconsistências na quadra, várias e nós pedimos a correção. O material, por exemplo, a calha, ela joga água para dentro da quadra. Tem várias infiltrações e uma série de erros, e de que forma nós podemos corrigir isso? Eu mando o memorando para a Secretaria de Educação solicitando os reparos uma vez que já está com eles e têm verba de manutenção para isso, então a escola não tem condições de bancar essa obra Desde o forro quando recebemos, parte dele estava colocado errado; não tínhamos água na quadra, inauguramos uma quadra, mas não existia água, então como conservar os sanitários se não tem água. Então nós fomos fazendo algumas correções com recurso próprio porque não tinha e nós ficamos aguardando um aval da Secretaria de Educação para fazer essa manutenção e ela não é feita com constância não, não existe. A gente detecta um problema no início, você vai resolver ele quase no final do ano. Então o que era pequeno se tornou grande. (Diretora DG-E4)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Em um segundo momento, a DG-E2 foi indagada a respeito de como as questões de provisão à Educação Física escolar e das suas necessidades básicas de IDE global procuram ser tratadas. Novamente, o segmento codificado abaixo revela a subcategoria *descaso público*:

> Da melhor forma possível. A gente pede para que o professor traga para a gente. O que eu falo sempre para o professor? A gente está vendo. A gente tenta ajudar. Mas e você? Como que está ali, naquela sua disciplina? Eu sou Geografia. Se eu sei que não tem mapa para trabalhar, eu vou procurar o diretor. Por exemplo, eu tenho o P-E2. Ele traz muito material dele. Ele fez um levantamento esse ano, para ver se a gente consegue. Se o ano que vem a verba federal começar a cair, se o ano que vem a gente consegue comprar esse material para trabalhar. Mas isso não depende também só da gente. (Diretora DG-E2)

A DG-E1 caracteriza como "ausente" a atuação da unidade de ensino frente a necessidade da *manutenção* e correções da IDE da EF. Sinaliza que quando há a necessidade de algum tipo de manutenção neste sentido, envia "memorandos" à SEMED. Todavia, revela que habitualmente os pedidos de manutenção feitos não são resolvidos, não há o "retorno". Justifica como frágil a atuação da escola, alegando não possuir recursos financeiros próprios para a realização de manutenções de infraestruturas escolares de grande porte, que demandam gastos vultuosos. A DG-E1 dá a entender que os recursos que escola possui são apenas para compras de materiais didático-pedagógicos e pequenos reparos. Infere-se pela narrativa da DG-E1, que devido à ausência na escola de políticas educacionais de financiamento, a mesma depende exclusivamente do Poder Público Municipal - à SEMED. Neste sentido, o que tem prevalecido é a burocracia e o *descaso público* no tocante aos pedidos de manutenção e correção das IE utilizadas pela Educação Física.

A DG-E4 revela que busca corrigir falhas e inadequações da IDE solicitando manutenção à SEMED através de envio de memorandos. Sinaliza que no ano de 2017, a escola foi contemplada com uma quadra polidesportiva (QPD) com vestiários. No entanto, a inspeção realizada constatou "inconsistências", como: escoamento inadequado da água da calha (cobertura) para o interior da QPD, diversos pontos de infiltração na cobertura e ausência de água nos vestiários. Informa a DG-E4 que comunicou os problemas à SEMED, solicitou manutenção e pediu autorização para resolver alguns pequenos reparos com recursos próprios. Entretanto, percebe-se que houve *morosidade* na resposta e burocracia, visto que algumas solicitações realizadas no início do ano letivo só foram vir a ser atendidas ao final do ano, o que agravou as condições e os problemas dos equipamentos da IDE. No tocante as reformas e manutenções de grande porte, revela que a escola não possui dotação orçamentária para realizar tais obras, cabendo à SEMED com as verbas de manutenção que possui realizá-las. Infere-se que, o material utilizado para a construção da QPD da E4 é de má qualidade, com corrosões, infiltrações e desnivelamentos. Por conseguinte, as políticas educacionais para a manutenção deste espaço físico escolar denotam a ineficiência do sistema de ensino e o peso da burocracia da administração pública municipal. Sobretudo representam o *descaso público*, devido a procrastinação para a resolução dos problemas, uma vez que as solicitações e as demandas escolares atravessam todo o ano letivo.

A respeito da provisão à Educação Física das suas necessidades básicas referentes a IDE global, a DG-E2 salienta que tenta ajudar "da melhor maneira possível". No entanto, revela que um dos problemas é a *ausência de recursos econômicos* - "verbas federais". Contudo, aponta que os professores devem apresentar às necessidades da disciplina, para que assim, a direção possa atuar a respeito das carências. Um fato trazido pela DG-2 demonstra-se revelador e estarrecedor - a confirmação que o P-E2 utiliza de material de uso pessoal para lecionar.

Finalmente, os resultados anteriormente mencionados revelam que o *descaso público* com as políticas educacionais das IDE utilizadas pela Educação Física, devem-se, sobretudo, a ineficiência e procrastinação da SEMED ao que tange a necessidade de manutenção nas *instalações* e execuções de obras de grande porte nas escolas. Comprovou-se também que a

ausência de recursos econômicos das verbas federais podem comprometer a provisão de insumos. Infere-se que, de fato, as políticas educacionais de financiamento nas unidades de ensino estão aquém das necessidades da IDE, denotando *descaso público*, uma vez que pelas deficiências evidenciadas um dos professores traz e utiliza material didático-pedagógico de uso pessoal para lecionar.

4.5.2.8 Os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas

A categoria *recursos tecnológicos* (3,7%) ocupa a última (oitava) colocação ao que tange a percepção dos diretores escolares acerca da IE.

A apreciação da referida categoria, fez emergir as seguintes subcategorias analíticas:

1. Influência na prática pedagógica;
2. Sala de multimídia - Insuficientes; estruturada; ausente.

A tabela 57 analisa a estatística das subcategorias referentes aos recursos tecnológicos disponibilizados pela infraestrutura escolar (IE).

Tabela 57 – Estatística de subcategorias (os recursos tecnológicos – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Influência na prática pedagógica	1	50,00
Sala de multimídia - suficientes	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados na tabela 57 demonstram igualmente que as subcategorias *influência na prática pedagógica* e *sala de multimídia – suficientes, estruturada* possuem cada uma apenas um (50%) segmento codificado.

Assim, o DG-E3 e a DG-E5 foram indagados a avaliarem a IE global disponibilizada à Educação Física, sobretudo a parte referente aos recursos tecnológicos. As unidades de análise abaixo, revelam a percepção dos diretores escolares sobre a influência na prática pedagógica; e sala de multimídia – suficientes, estruturada (subcategorias):

> Temos duas salas de vídeo, onde os professores utilizam bastante também. (Diretor DG-E3)

> A gente tem Datashow, tem televisão, a gente tem som, tem as coisas. E isso faz com que o professor consiga dar uma aula meio diferenciada. (Diretora DG-E5)

O DG-E3 revela que na unidade escolar há *suficiência* de *salas de multimídia*, e que frequentemente as duas salas são utilizadas durante a prática pedagógica dos professores.

Ao adentrar a IE de recursos tecnológicos, a DG-E5 enfatiza que equipamentos, como datashow, televisão e som possibilitem um melhor aproveitamento da prática pedagógica docente.

Infere-se que a presença de IE de *recursos tecnológicos* na E3 e na E5 foram avaliadas positivamente, como uma importante influenciadora e dinamizadora da prática pedagógica docente. Quando existentes nas unidades escolares, percebeu-se constância no uso e ocupação destes espaços físicos escolares.

4.5.3 A categoria status da Educação Física – a percepção dos diretores escolares

A categoria *status da Educação Física* (EF) analisa a percepção dos cinco diretores a respeito do tratamento concedido a referida disciplina curricular pela comunidade escolar.

A tabela 58, apresenta a estatística das categorias analíticas secundárias com a frequência absoluta e relativa dos dados referentes ao status da EF – considerada como categoria nuclear.

Tabela 58 - Estatística de categorias (o status da Educação Física - a percepção dos diretores escolares)

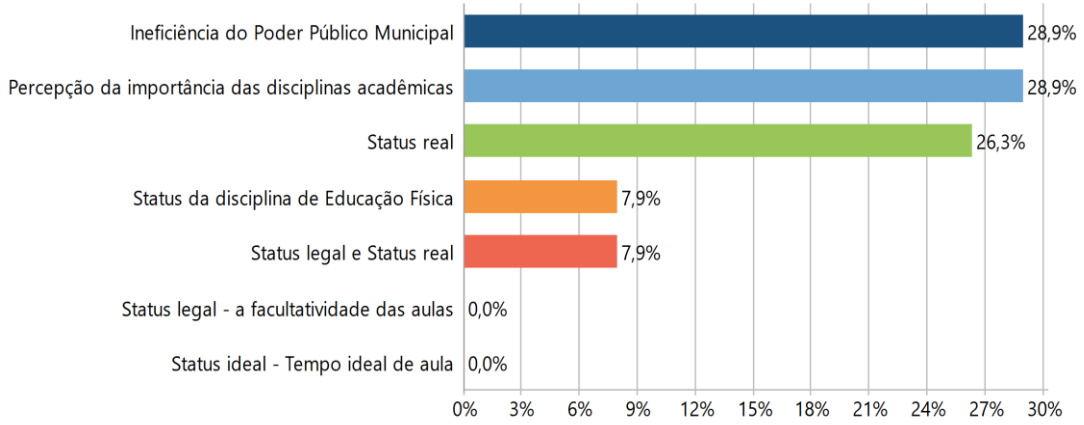
	Segmentos	Porcentagem
Ineficiência do Poder Público Municipal	11	28,95
Percepção da importância das disciplinas acadêmicas	11	28,95
Status real	10	26,32
Status da disciplina de Educação Física	3	7,89
Status legal e Status real	3	7,89
TOTAL	38	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se anteriormente na tabela 58, as *categorias ineficiência do Poder Público Municipal*; e *percepção da importância das disciplinas acadêmicas*, respectivamente com 11 segmentos codificados (29%) cada uma.

O gráfico 20, na continuação ilustra detalhadamente a detecção de possíveis padrões ao que tange a categoria status da Educação Física.

Gráfico 20 - Estatística de categorias (o status da Educação Física - a percepção dos diretores escolares)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicia-se análise dos dados a posteriori, a partir da percepção dos diretores escolares a respeito da categoria *ineficiência do Poder Público Municipal*.

USC UNIVERSIDADE SANTIAGO

4.5.3.1 A ineficiência do Poder Público Municipal

A categoria *ineficiência do Poder Público Municipal* (28,9%), com o total de 11 segmentos codificados será a primeira a ser apreciada ao que tange o status da EF.

Ressalta-se que a referida categoria está constituída em dois blocos. O primeiro, apresenta seis unidades de análise com o próprio nome da categoria - *ineficiência do Poder Público Municipal*. Por outro lado, o desmembramento desta categoria desenvolveu o "segundo bloco", que possui as seguintes subcategorias:

1. Coordenador-Interlocução com a SEMED;
2. Alienação da função da SEMED;
3. Pouco suporte da SEMED;
4. Alienação e uso político do espaço público.

O primeiro bloco de unidades de análise apresenta a *ineficiência do Poder Público Municipal* como categoria única - com seis segmentos codificados.

Deste modo, das seis unidades de análise mencionadas acima, em cinco delas, os diretores foram inquiridos a respeito da percepção que tem do tratamento concedido pela comunidade escolar à Educação Física (EF), ao que tange às possíveis diferenças entre o *status legal* (o que a legislação preconiza) e o *status real* (a prática no chão da escola). Os excertos abaixo sinalizam a tentativa de explicar esta relação antagônica:

> Assim, na realidade, os professores conseguem, com uma dificuldade, não deles, praticamente, mais do município, de dar um apoio. Também, hoje, claro, mas eu não vejo dificuldade do professor de dar aula, de fazer o seu papel. Mas assim, de ajuda, do município, eu vejo que a gente não tem tanta eficácia. (Diretora DG-E1)

> É um diferencial muito grande. A gente pode observar. Começa pelas bases que nós temos: uma quadra... pode ser dessa maneira que você está...Uma quadra fora da escola, que já traz um problema para a gente. Às vezes, falta de material de apoio para aquele profissional. (Diretora DG-E2)

> Como a quadra é externa, a gente também depende muito do tempo, da utilização da quadra, então às vezes a gente tem que adaptar, e a gente tem um espaço interno na escola também que a gente trabalha adaptado. Então é basicamente isso. (Diretor DG-E3)

> À nível nacional, nós sabemos que o profissional de educação física muitas vezes está na escola, mas não tem nenhum espaço para trabalhar. A comunidade aqui, por exemplo, a E4 nós vamos ter uma quadra agora, então os alunos disputavam espaço na quadra externa e nem sempre conseguiam chegar lá e ter o espaço para eles darem aula porque é público. É uma quadra do bairro, então a comunidade toda usando e acaba que quando o profissional tem que sair da escola para poder procurar um outro espaço, ele acaba também não tendo, o aluno acaba não tendo aquele vínculo com outro professor que está na sala e tem aquele espaço próprio para trabalhar. (Diretora DG-E4)

> A comunidade escolar sobre a educação física é normal, é tranquila, eles respeitam. Aqui na escola também hoje nós não temos um espaço muito adequado como deveria, mas a gente, os alunos eles fazem educação física, nós temos todos os professores de educação física na escola. E é uma disciplina que é diferenciada, investimento, a gente usa também a praça aqui da comunidade. Então assim, educação física aqui, vôlei, futebol, corporal, os professores trabalham bastante aqui porque a gente tem esse espaço também que é da praça que é muito bom. (Diretora DG-E5)

USC

Ainda como complemento a pormenorização da categoria ineficiência do Poder Público Municipal, explicitada acima, a DG-E2 foi inquirida de em que medida a falta ou a provisão inadequada de instalações e equipamentos afetam a prática pedagógica, e até quanto isso pode ser considerado um indicador do *status da disciplina* e da ausência de políticas educacionais. O segmento codificado abaixo denota a sua percepção:

> Então com isso, a gente fica só dependendo da cantina da escola. A nossa escola tem cantina. Então esse material, essa política, essa infraestrutura, tudo também. Além de a gente não precisar, às vezes, depender só da SEMED, a gente também poderia estar fazendo a nossa parte como gestor, comprando material, repondo material, organizando aquilo ali. Mas a gente também não pode, porque a gente também está paralisado. Sem recurso próprio. Então esse ano, a gente só tem o recurso mesmo da cantina. (Diretora DG-E2)

Embora a DG1-E1 tenha apresentado dificuldades para estabelecer uma coesão intelectual e lógica entre o *status legal* e o *status real* da EF escolar, foi possível captar em sua narrativa a defesa da ideia que os professores da E1 conseguem alcançar êxito ao que tange o status real, ainda que possíveis empecilhos dificultem o sucesso desta relação. Contudo, o cerne do problema segundo a DG1-E1, reside na ineficiência do Poder Público Municipal acerca da provisão de suporte pedagógico aos professores.

De acordo com o primeiro segmento codificado da DG2-E2, sim, há muita *diferença* entre o status legal e o status real da EF na unidade escolar. Todavia, perante a sua narrativa comprova-se que a maior violação ocorre, sobretudo ao status real da Educação Física devido ao uso de quadra polidesportiva fora da escola e as evidências de problemas de provisão de materiais didáticos-pedagógicos. Este retrato educacional adverso revela a ausência de políticas educacionais.

A evidência dos dados e os resultados trazidos pelo DG-E3 demonstram a ineficiência do Poder Público Municipal a respeito de fatores condicionantes relacionados as políticas educacionais de provisão de instalações desportivas na unidade escolar. A narrativa do diretor escolar demonstra comprometimento ao status real da disciplina, devido à interferências na prática pedagógica relacionadas às intempéries climáticas, ao uso do compartilhado do espaço público (a quadra externa) com a comunidade bairro e as adaptações do espaço interno escolar para atender alterações do plano de aula.

A DG-E4 tece comentários do percurso histórico-cultural espinhento ao *status real* da Educação Física - que representa o martírio deste componente curricular acerca da experiência com o uso do espaço público (quadras desportivas comunitárias). Tal situação configura a *ineficiência pública* quanto a ausência de provisão de instalações escolares desportivas, o que faz com que os professores recorram a quadras polidesportivas externas para exercer a docência.

A DG5-E5 não conseguiu atribuir claramente um paralelo com características do que poderia representar o status real e o status legal do componente curricular EF na unidade escolar. Embora tenha dito que a escola não possua um espaço adequado para as aulas, o que faz com que os professores recorram à praça da comunidade bairro, ela considera que a disciplina goze de prestígio pelo respeito que lhe é conferido por toda a comunidade escolar. Assim, mesmo que tenha sido percebido a ineficiência do Poder Público Municipal, sobretudo quanto ao *status legal* concernente a ausência do espaço da aula, a DG5-E5 considera haver *status real* na unidade escolar pelo tratamento respeitoso que é concedido à Educação Física.

Salienta a DG-E2, no segundo segmento codificado, que as necessidades de IDE para a prática pedagógica da Educação Física devem-se à ausência de autonomia financeira. Uma vez que a gênese da fonte de recursos financeiros existentes na unidade escolar são antagônicas:

predominantemente, prevalece a captação extraoficial de recursos financeiros da "cantina escolar", e secundariamente parte tem sido sanada pela SEMED. Contudo, a insuficiência na captação de recursos desta fonte renda inviabiliza melhorias na IDE, sobretudo dos materiais.

Em face dos resultados anteriormente sinalizados pelos diretores escolares ao que tange a relação entre o status real e o status legal da Educação Física, infere-se que há maior prevalência e comprometimento ao *status real*. Embora a DG-E2 tenha feito menção à ausência de "recurso próprio" - verbas federais e da dependência da SEMED (*status legal*) para a execução de obras de grande porte na IE. Os dados apresentados revelam que a percepção do que se dá na prática da Educação Física no "chão da escola" - status real, supera a percepção de deficiências e lacunas deixadas pela ausência do status legal. Percebe-se a narrativa e a retórica dos diretores escolares a respeito da superação das dificuldades enfrentadas pelos professores, em decorrência da falta de apoio e da ineficiência do Poder Público Municipal ao que tange às políticas educacionais de provisão à IDE relativas à EF. Por sua vez, estas refletem diretamente na prática pedagógica e na obrigação como mencionado pela DG-E2 de ter de recorrer a utilização de recursos financeiros extraoficiais, como a cantina escolar - como forma de minimizar os problemas percebidos de ausência, compra e reposição de materiais. Com efeito, o status real nas cinco escolas públicas municipais é de que a ausência de quadras polidesportivas nas unidades de ensino repercutem na execução de aulas práticas em "quadras externas", "quadras do bairro", "praça da comunidade", "fora da escola", em ambientes públicos, vulneráveis socialmente e desprotegidos das intempéries climáticas. Tendo que, professores e alunos em diferentes ocasiões disputarem a utilização destes espaços físicos não-escolares com a própria comunidade – população a quem de fato se destinam as políticas públicas de lazer. Contudo, o compartilhamento destes *espaços físico não-escolares* dificultam a prática pedagógica, estes espaços quando ocupados pelos moradores do bairro inviabilizam inteiramente o processo educacional. Por fim, este drama vivenciado pelos professores se assemelham a uma *peregrinação,* de diversas vezes ter de regressar à escola sem ter conseguido ministrar a sua aula, comprometendo a relação socioafetiva com o aluno pela perda pedagógica e identitária com a disciplina de Educação Física.

Posteriormente, inicia-se a análise do segundo bloco de unidades de análise, que se referem ao desmembramento da categoria *ineficiência do Poder Público Municipal.*

A seguir, a tabela 59, salienta a estatística das subcategorias referentes a ineficiência do Poder Público Municipal (categoria):

Tabela 59 – Estatística de subcategorias (a ineficiência do Poder Público Municipal – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Coordenador-Interlocução com a SEMED	2	40,00
Alienação da função da SEMED	1	20,00
Pouco suporte da SEMED	1	20,00
Alienação e uso político do espaço público	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Enfatiza-se na tabela 59, a subcategoria *coordenador – interlocução com a SEMED* (40%), com dois segmentos codificados.

Portanto, inicia-se pela análise da referida subcategoria acima. Notadamente, a DG-E1 e o DG-E3 foram inquiridos a respeito das possíveis ações da SEMED para que a EF tenha o

mesmo status das demais disciplinas acadêmicas, de modo a propagar a sua importância para a comunidade escolar. As unidades de análise abaixo revelam as respostas sobre a questão levantada:

> Hoje, nós não temos um coordenador de área, de Educação Física. Eu lembro que há alguns anos, eu não sei nem se ano passado teve. Teve em dois mil e dezessete, eu lembro que tinha sim um coordenador de área de Educação Física, então, ficava mais fácil essa ponte com a SEMED. (Diretora DG-E1)

> Isso era feito quando a gente ainda tinha um coordenador de área, então passamos muitos anos tendo até mais de um coordenador de área, me recordo, desde que eu entrei aqui, passamos onze ou doze anos tendo coordenador de área, então era essa pessoa que fazia a ligação com a Secretaria e que dava um retorno, tanto na parte material como na parte...Ela não é tratada de forma diferente, agora, todo mundo sabe que ela tem um valor mais alto por trabalhar com materiais mais caros. (Diretor DG-E3)

As unidades de análise acima trazem à tona a subcategoria coordenador – interlocução com a SEMED, com relatos da DG-E1 e do DG-E3 de possível ineficiência do Poder Público Municipal.

A percepção da DG-E1 indica o relevo do "coordenador de área", mas, sobretudo que a sua *ausência* compromete a interlocução com a SEMED. Simplesmente, por este profissional exercer função de extrema importância, agindo diretamente na política educacional de formação continuada dos professores. Além disso, pelo acolhimento das demandas trazidas pelos professores acerca dos desafios que enfrentam nas suas escolas que comprometem a prática pedagógica da Educação Física. Assim, este profissional capta as demandas e repassa para a SEMED. Infere-se que a ausência deste importante profissional – o coordenador de área, interrompe o elo das escolas e professores com a SEMED.

A narrativa do DG-E3 denota descaso público devido às falhas na política educacional de formação continuada, sobretudo nos recursos humanos, uma vez que não existe a figura do coordenador pedagógico de área. A ausência deste profissional pela sua importância e função exercida, indica grave falha no processo de formação profissional oferecido pelo município. Visto que é o coordenador de área que capta, intermedia e apresenta o retorno da SEMED frente as demandas e as dificuldades que os professores vivenciam no contexto de ensino onde atuam.

Em síntese, os resultados anteriores sinalizam que a ausência do coordenador pedagógico de área revela uma grave falha no sistema educacional municipal. Posto que dentre as suas funções prioritárias, uma das mais importantes é a de ser o *interlocutor junto à SEMED*, no tocante a acatar os problemas que os professores têm nas suas escolas, sobretudo de materiais didáticos-pedagógicos da Educação Física, e tentar sanar de alguma forma tais questões. Infere-se que a *ausência* deste profissional repercute como *ineficiência do Poder Público Municipal* - uma fraca atuação da SEMED. Um descaso público que contribui para o agravamento, abandono e ausência de uma relação dialógica-comunicativa do saneamento das questões educacionais, acentuando o baixo status da disciplina de Educação Física diante das demais áreas de conhecimento.

A subcategoria *alienação da função da SEMED* (20%) é a segunda a ser analisada na linha hierárquica da ineficiência do Poder Público Municipal (categoria).

À semelhança da subcategoria anterior, a DG-E5 foi indagada a analisar com base no contexto de ensino da Educação Física escolar, como tem percebido a atuação da SEMED em garantir que esta disciplina tenha o mesmo status de outras matérias, de forma a promover a sua

importância para a comunidade escolar como um todo. O segmento codificado demonstra a sua percepção:

> Eu vejo normal, porque ela também tem, a educação física tem o dia dela, que tem lá no CEPEDE que é onde tem essas coordenações. Então como todas as disciplinas têm, a educação física tem um dia também. Então eu acho que esse auxílio acontece e na escola que é um pouco mais difícil porque dia de segunda-feira que é o dia da coordenação, nós não temos equipe técnica, geralmente pelo Município é muito difícil a segunda-feira ter equipe técnica. (Diretora DG-E5)

A narrativa da DG-E5 utiliza como referência o contexto de ensino que a sua escola possui - não há um local específico para às aulas, tendo os professores de Educação Física (EF) e os alunos que enfrentarem uma praça pública sem nenhuma ID de apoio (bebedouros e banheiros). Ainda assim, a DG-E5 considerou "normal" a atuação da SEMED. Pois, foi esta a sua resposta quando questionada acerca da percepção que tinha do Poder Público Municipal no sentido do que tem feito para garantir que a EF tenha o mesmo prestígio das demais disciplinas acadêmicas e respeito da comunidade escolar. Percebe-se que se utiliza de um argumento que busca sustentação na narrativa de que os professores de EF tem acesso à política educacional de formação continuada, aliás isto não é um privilégio, pois todas as disciplinas acadêmicas uma vez ao mês participam. De forma incisiva, argumenta que a EF tem o assessoramento da equipe técnica - a supervisão escolar, novamente como se isto fosse uma exceção à disciplina ou um *privilégio*, e não o é.

Em suma, os resultados anteriores da DG-E5 referem possível *alienação da função da SEMED*. As respostas foram vagas, despropositadas e rasas acerca do bojo investigado, uma *alienação* sobre o contexto de ensino da Educação Física e acriticidade da real função que a SEMED deveria exercer na escola para reduzir possíveis discrepâncias entre o status da Educação Física para com as demais disciplinas acadêmicas.

Na sequência, a subcategoria *pouco suporte da SEMED* (20%) apresenta a percepção da DG-E1, sendo a terceira na linha hierárquica da ineficiência do Poder Público Municipal.

A DG-E1, à semelhança das subcategorias anteriores foi perguntada a respeito da atuação da SEMED em garantir que a Educação Física tenha o mesmo status das outras disciplinas acadêmicas, no sentido de promover a sua relevância como um todo. O segmento codificado abaixo, salienta a percepção da diretora escolar:

> Mas, eu vejo a SEMED um pouquinho distante da nossa realidade, aqui, escolar. Certo. Assim, eu não sei se pode ser falta de verba ou de alguma outra situação, mas eu vejo um pouquinho menos em Educação Física do que nas outras disciplinas. Então, eu vejo que em Educação Física, a SEMED poderia dar mais ênfase em estrutura, também, claro, em material, porque a gente está com uma defasagem de material escolar para Educação Física muito grande. E como a gente, agora, vai ter a nossa quadra, duvido que a gente vá ter esse suporte até dois mil e vinte, para a gente suprir isso tudo. Mas não vejo tanto suporte assim da SEMED quanto à Educação Física. (Diretora DG-E1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em síntese, a DG-E1 considerou a atuação da SEMED distante e *insuficiente* no sentido de subsidiar a Educação Física (EF) no tocante ao seu *status* e importância frente às demais disciplinas acadêmicas e a comunidade escolar. Esta narrativa foi defendida com argumentos sólidos e consistentes, como a justificativa do pouco investimento e do apoio de aportes financeiros (falta de verbas) para a EF comparavelmente às demais disciplinas. A DG-E1 menciona que a SEMED poderia olhar mais para a Educação Física, no sentido de suprir as

carências de estrutura e corrigir a forte defasagem de materiais didáticos-pedagógicos. Infere-se que a SEMED não possibilita na E1, as condições mínimas necessárias para reduzir as discrepâncias do status da EF frente as demais disciplinas acadêmicas, posto que se comprovou problemas na provisão de IDE e menores investimentos para esta disciplina.

A quarta e última subcategoria a empreender análise sobre a ineficiência do Poder Público Municipal para com a educação pública, considera a *alienação e uso político do espaço público* (20%) como subcategoria.

Com efeito, a DG-E5 foi questionada sobre o paralelo entre o status real (a prática evidenciada no chão da escola) e o status legal (o que a legislação preconiza) da Educação Física. A unidade de análise a seguir aponta a sua percepção a respeito:

> Eu acho que não existe essa diferença. Porque assim, claro que a gente gostaria de ter esse espaço na unidade escolar, é de direito, mas enquanto a gente tem essa praça, eu acho que o Município também entende que a gente pode estar usando aquela praça e o professor fazer as suas aulas. Então nós temos um momento lá de baixo, é para a gente fazer e o professor de educação física, é reservado lá embaixo para gente. Então como é muito perto, a gente não sente tanto essa necessidade de ir para outro lugar ou não poder fazer educação física dentro da escola. (Diretora DG-E5)

Infere-se que, os argumentos defendidos anteriormente revelam uma forte *alienação e uso político do espaço público* utilizado pela E5. Esta tese foi reforçada pela DG-E5 ao narrar que na escola onde desempenha as suas funções diretivas não percebe diferenças entre o *status legal* e o *status real* da Educação Física. Contudo, a sua narrativa demonstra *alienação* acerca do real problema enfrentado – a *ausência* de políticas educacionais de *espaço físico escolar* de instalações desportivas. Com efeito, se posiciona de forma a *naturalizar* o fato das aulas de EF ocorrerem em ambientes externos (praças públicas) devido à proximidade que tais espaços públicos possuem com a escola. Reforça que as funções pedagógicas docentes, mesmo nas praças conseguem ser exercidas pelos professores de Educação Física

4.5.3.2 A importância das disciplinas acadêmicas – os diretores escolares

A categoria secundária *importância das disciplinas acadêmicas* (28,9%) possui 11 segmentos codificados e representa a apercepção dos diretores escolares sobre o status da EF.

O empreendimento analítico realizado na referida categoria secundária, fez emergir as seguintes subcategorias analíticas:

1. Disciplinas menos importantes;
2. Disciplinas mais importantes.

Sendo assim, a tabela 60 apresenta a estatística de subcategorias referentes a importância das disciplinas acadêmicas (categoria secundária) ao que tange o status da EF.

Tabela 60 – Estatística de subcategorias (a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Disciplinas menos importantes	6	54,55
Disciplinas mais importantes	5	45,45
TOTAL	11	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sublinha-se dos dados da tabela 60, a subcategoria *disciplinas menos importantes* (54.5%), com seis segmentos codificados.

Referente a subcategoria disciplinas menos importantes, inicia-se a apreciação com três unidades de análise que explicitam a percepção da DG-E2 e do DG-E3 ao serem inquiridos sobre as diferenças entre o status real e o status legal da Educação Física.

Partindo do pressuposto que o status legal aborda o que a legislação preconiza em termos de direitos e garantias e o status real refere-se ao que se vivencia de fato no *chão da escola*. Assim, responderam os diretores escolares:

> Mas de maneira geral, eu observo que a comunidade e ainda a escola olham muito assim: como uma disciplina sem muito glamour, como a Matemática e o Português têm. (Diretora DG-E2)

> A visão da comunidade não enxerga a educação física como uma disciplina, acha que é a área de lazer da escola, e, na verdade, não é. A gente, que trabalha com educação física, sabe que é uma das mais importantes que tem e essa dificuldade a gente tem na escola, e não só aqui, essa é uma visão geral. (Diretor DG-E3)

> Com certeza. Até nós temos um dia na escola que se chama escola aberta, que é o dia de entrega de resultados, onde os professores estão todos à disposição dos responsáveis, você vê pela procura de educação física em relação às outras disciplinas que ela é mínima. Parece que os responsáveis estão preocupados com ciências, com matemática, com português, e a disciplina de educação física às vezes tem uma consulta, duas consultas. (Diretor DG-E3)

Em um segundo bloco de unidades de análise, a DG-E1 e a DG-E4 foram indagadas sobre como as questões de provisão à Educação Física escolar e das suas necessidades básicas de materiais, espaços físicos e instalações, procuram ser tratadas comparavelmente às demais disciplinas acadêmicas. Os dois segmentos codificados abaixo, salientam a percepção das diretoras: escolares:

> Na realidade, em espaço físico, a Educação Física, hoje, aqui na escola, não tem nenhum. Então, é totalmente a realidade das outras matérias com a Educação Física. A Educação Física sempre não tem espaço, material também é muito precário. Então, na realidade, a disciplina de Educação Física para as outras, ela fica bem abaixo das outras disciplinas. (Diretora DG-E1)

> Sim. Educação física vem sempre em segundo plano. Sempre (Diretora DG-E4)

Finalmente, no último segmento codificado referente a subcategoria *disciplinas menos importantes*, a DG-E4 quando perguntada sobre quais fatores, historicamente, e/ou práticas educacionais no município de Armação de Búzios-RJ (Brasil) dificultam a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas à IDE e aos propósitos preconizados por uma EFQ, respondendo da seguinte forma:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Porque Educação Física não era vista como uma disciplina importante. Essa é a realidade, era apenas para você distrair, fazer uma recreação com os alunos. [...] mas nós ainda temos, esbarramos nessa questão do material. (Diretora DG-E4)

Relativamente, a DG2-E2 quando inquirida a respeito do paradoxo entre o *status legal* e o *status real* da Educação Física escolar não pormenoriza esta questão, sendo direta, clara e objetiva ao dizer que a EF não exerce o mesmo "glamour" e fascínio dos alunos a nível de importância, como as disciplinas de Português e Matemática conseguem estabelecer.

Constata-se através do primeiro segmento codificado do DG3-E3, a gênese da banalização da Educação Física escolar. Verifica-se, que esta é reflexo de uma concepção distorcida e abrangente da comunidade escolar, que atribui à EF uma função estritamente relacionada ao lazer. Mas também, o seu negacionismo enquanto componente curricular obrigatório como as demais disciplinas acadêmicas, ou seja, a desconsideração da sua importância.

Na sequência, o DG-E3 no segundo segmento codificado ao traçar um paralelo entre o status real e o status legal no âmbito escolar, revela que há um ruído entre a tentativa de comunicação da comunidade escolar com a Educação Física. Posto que se percebe que a EF não estabelece um bom diálogo, isto é, tende a prevalecer a *fragilidade da sua importância curricular*. De fato, há uma dificuldade para a consolidação da importância da Educação Física, existe uma percepção distorcida e equivocada da comunidade escolar a respeito da disciplina. De acordo com o DG3-E3, as evidências dos fatos podem ser comprovados no evento escolar "Escola Aberta" - que tem como objetivo a entrega de resultados avaliativos da aprendizagem dos alunos. Pode ser constatado neste evento escolar que, a procura de um elevado número de pais de alunos restringe-se a consultas tão somente das disciplinas de Português, Matemática e Ciências. A Educação Física minimamente é consultada pelos pais e mães de alunos.

A DG-E1 não especificou de que maneira busca tratar às necessidades da Educação Física (EF) e a provisão de materiais, espaço físico e de instalações. Se limitando a falar sobre a precarização da IDE evidenciadas sob o manto da constatação de "ausências" na unidade de ensino. Sobretudo, de espaço físico para a prática pedagógica e dos problemas com materiais didático-pedagógicos. Percebe-se pela sua narrativa que o status real da EF comparavelmente às demais disciplinas acadêmicas é subestimado, e *está aquém* do que poderia ser.

A DG-E4, em seu primeiro segmento codificado quando inquirida a demonstrar a sua percepção a respeito da provisão de insumos à Educação Física na comparação com às demais disciplinas acadêmicas, infere que a disciplina é subestimada, sendo colocada em "segundo plano", com tendências a ser secundarizada, possivelmente devido a sua *menor importância* perante a comunidade escolar.

No segundo segmento codificado, a DG-E4 salienta que prevalece sobre a Educação Física a concepção de ser uma *disciplina sem importância*. Esta concepção de *desvalorização* da disciplina perante a comunidade escolar contribui para a não efetivação de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar e aos preceitos para uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Descreve que em tempos remotos, na rede pública municipal de ensino, a imagem que se tinha do professor de Educação Física era equivalente à de um "recreador" e a disciplina era vista pela comunidade escolar como "sem importância", com finalidades educacionais alheias - somente para a distração dos alunos. Em consonância com os apontamentos que denotam a desvalorização da disciplina de Educação Física, a DG-E4 acrescenta que existem problemas com os materiais didático-pedagógicos.

Infere-se dos resultados anteriormente sinalizados pelos diretores escolares DG-E2, a DG-E3 e a DG-E4 que o status real da Educação Física comparavelmente as demais disciplinas acadêmicas é considerada pela comunidade escolar como uma área de conhecimento *sem ou de menor importância*, com fins de "recreação", distração aos alunos e uma "área de lazer da escola". Concluem a DG-E1 e a DG-E4 que a EF é "colocada em segundo plano" na comparação com outras disciplinas acadêmicas, visto que a ausência de políticas educacionais de espaços físicos escolares e de materiais didático-pedagógicos é de *precarização* nesta

disciplina. Com efeito, a DG-E3 constatou que nos eventos escolares de entrega de resultados de aprendizagem aos pais dos alunos, a procura pela Educação Física é "mínima", e a preferência é por disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Tal fato foi corroborado pela DG-E2, onde percebe que no contexto geral, a comunidade escolar vê a Educação Física como uma disciplina "sem o glamour" que a disciplina de Matemática e Português possuem.

A subcategoria *disciplinas mais importantes* (45,5%) é antagônica à anterior, apresentando cinco segmentos codificados.

A apreciação da referida subcategoria, desenvolveu uma outra subcategoria, explicitada a seguir:

1. Disciplinas com carga horária elevada.

Primeiramente, analisa-se a subcategoria disciplinas mais importantes e o total de quatro segmentos codificados distribuídos entre a DG-E1 e o DG-E3.

Com base no contexto de ensino da Educação Física escolar, a DG-E1 foi inquirida a respeito de como percebe a atuação da SEMED em garantir que a Educação Física tenha o mesmo status de outras matérias acadêmicas, de forma a promover sua importância para a comunidade escolar como um todo. Tendo respondido no excerto abaixo da seguinte maneira:

> Vamos dizer: a festa literária. A gente tem todo o suporte, que é a língua Portuguesa. A SEMED sempre dá esse pontapé. Tem outras matérias que eles também dão muito ênfase, História. (Diretora DG-E1)

Posteriormente, a DG-E1 foi questionada de como as questões de provisão à Educação Física escolar e das suas necessidades básicas de materiais, espaços físicos, instalações, procuram ser tratados, respondendo da seguinte maneira:

> Mas assim, a gente nem tinha a necessidade desses materiais, a gente fez uma lista e vieram algumas coisas que a gente nem tinha necessidade de estar recebendo, mas veio por conta própria, já selecionado por eles, pela SEME. Então, em relação às outras matérias, a Educação Física sempre fica para trás, porque a SEME sempre está disposta, vamos colocar assim, à língua Portuguesa, à Matemática, à História, às Ciências, eles estão sempre... (Diretora DG-E1)

Na sequência, o segmento codificado do DG-E3 buscou saber a respeito do status do professor de educação física no âmbito escolar, tendo ele se posicionado da seguinte forma:

> Porque você não tem... na hora da elaboração de um provão, está todo mundo preocupado com português e matemática. E educação física? (Diretor DG-E3)

No segundo segmento codificado do DG-E3, foi-lhe perguntado acerca de que políticas educacionais na instituição escolar legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física. O excerto abaixo expressa a sua percepção:

> A gente sabe que todos os indicadores, os índices que movem os governos, que buscam os governos, não passam pela Educação Física. Então você tem um investimento muito grande até em reforço escolar de português, de matemática. (Diretor DG-E3)

Em um terceiro momento, emerge com o DG-E3 a subcategoria *disciplinas com carga horária elevada*. À semelhança da questão anteriormente feita a respeito do status do professor de educação física no âmbito escolar, o segmento codificado a seguir denota a sua percepção:

> É, a prova é elaborada de acordo com a carga horária da disciplina. É, acaba influenciando, porque matemática e português têm o triplo de carga horária, então eles têm o triplo de questões. Então a gente vê não é a desvalorização, mas você vê que não está no mesmo patamar das disciplinas na hora da cobrança, e, na verdade, é uma disciplina como as demais. Se tiver que ficar reprovado em educação física, ele também vai reprovar. (Diretor DG-E3)

Foi percebido pela DG-E1 anteriormente, no primeiro segmento codificado, que a SEMED confere maior valorização e suporte às *disciplinas acadêmicas* consideradas *mais importantes*, como o apoio à Língua Portuguesa, na Festa Literária. Enfatizou também, que a disciplina de História também costuma ser privilegiada pela SEMED. Infere-se que, as disciplinas de Língua Portuguesa e História gozam de grande prestígio junto à SEMED, ao que se refere a importância perante a comunidade escolar pela promoção dos eventos escolares municipais.

Revela a DG-E1 em seu segundo segmento codificado, que existe um descompasso e a desigualdade é velada no tocante a provisão de insumos para o componente curricular Educação Física, comparavelmente às demais disciplinas acadêmicas. Conclui a DG-E1 que a nível de *importância* e provisão de insumos, a Educação Física fica para "trás" na comparação com as disciplinas acadêmicas de Português, Matemática, História e Ciências. Posto que a SEMED demonstra está mais "disposta" a acolher às necessidades das outras matérias.

Salienta o DG-E3 acima, no primeiro segmento codificado, a maior atenção e *importância* concebida pela unidade escolar às disciplinas de Português e Matemática em detrimento da Educação Física, sobretudo durante o período de exames escolares.

Deduz-se dos resultados do DG-E3 em seu segundo segmento codificado, que as políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal para avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil não utilizam índices de resultado da aprendizagem dos alunos a partir da disciplina de Educação Física. E, sim, a grande parte dos investimentos contemplam políticas educacionais de reforço escolar, predominantemente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com efeito, a constatação e exacerbação desta política educacional em benefício das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além de contribuir para ampliar as desigualdades entre às disciplinas acadêmicas, claramente atribuem *maior importância* às mesmas. Infere-se que, políticas educacionais de reforço escolar direcionadas à apenas algumas disciplinas acadêmicas (Língua Portuguesa e Matemática) enviam uma mensagem para a sociedade que no âmbito escolar há uma hierarquização do saber, pois algumas poucas tendem a ser *supervalorizadas* e consideradas "intelectuais" em detrimento das demais, que tendem a ser subjugadas em termos de importância.

No terceiro segmento codificado do DG-E3, embora tenha sido ambíguo ao afirmar em um primeiro momento que não há desvalorização entre disciplinas acadêmicas pelo fato de que algumas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) possuírem o triplo da carga horária. Não obstante, em seguida confessa que as disciplinas *não estão no mesmo patamar de* importância. Ademais, reforça que tal fato interfere na elaboração e estruturação dos exames escolares em face de tais disciplinas possuírem o triplo da carga horária e possuírem o direito a um maior número de questões nos exames. Tal situação é uma comprovação de que as *disciplinas não estão no mesmo patamar acadêmico*, embora a Educação Física por ser uma disciplina curricular obrigatória tenha peso de reprovação como todas as demais disciplinas curriculares.

Em face dos resultados anteriormente mencionados nas escolas E1, E2, E3, E4 e E5 a respeito das *disciplinas acadêmicas mais importantes* (categoria) e *com carga horária elevada* (subcategoria), infere-se que a percepção dos diretores escolares é de prevalência de maior priorização, suporte e valorização às disciplinas acadêmicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, em detrimento da Educação Física. Sobretudo com os fatos narrados referentes as ações do Governo Municipal a partir da SEMED, com a criação de políticas educacionais de "reforço escolar" aos alunos; do maior suporte concedido nos eventos escolares (Festa Literária); a maior provisão de materiais didático-pedagógicos; a distorção entre o número de questões nos exames escolares, em decorrência de algumas matérias possuírem o triplo da carga horária na comparação com outras. Por fim, a percepção global de maior preocupação com as *disciplinas acadêmicas* consideradas *mais importantes*. Ao passo que no Governo Federal, a utilização de indicadores educacionais que avaliam a aprendizagem dos alunos a partir dos resultados nas avaliações de larga escala prioritariamente em Língua Portuguesa e Matemática, são exemplos que vêm da instância superior que demonstram que tais disciplinas encontram-se em uma *patamar elevado de importância* na comparação com as demais. Logo, a consistência e a robustez dos argumentos defendidos demonstram que no âmbito escolar, as referidas disciplinas acadêmicas têm recebido maior atenção do Poder Público ao que tange as políticas educacionais. Por conseguinte tem sido mais prestigiadas, valorizadas e consideradas *mais importantes*, alcançando assim um maior status perante a comunidade escolar.

4.5.3.3 O status real percebido nas aulas de Educação Física

A categoria secundária *status real* (26,3%) possui 10 segmentos codificados, ocupando hierarquicamente a terceira posição ao que tange o status da EF (categoria nuclear).

A apreciação feita na supra categoria secundária, desenvolveu as seguintes subcategorias analíticas:

1. PPP - Projeto Político Pedagógico e Projetos da Educação Física (EF);
2. Atestado médico - uso adequado e alunos participativos;
3. Espaço físico (quadra polidesportiva).

A tabela 61, verifica a estatística das subcategorias referentes ao status real percebido pelos diretores escolares nas aulas de Educação Física.

Tabela 61 – Estatística de subcategorias (o status real nas aulas de Educação Física– a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
PPP e Projetos da Educação Física (EF)	7	70,00
Atestado médico - uso adequado e alunos participativos	2	20,00
Espaço físico (quadra polidesportiva)	1	10,00
TOTAL	10	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: PPP – Projeto Político-Pedagógico

Ilustra-se dos dados mencionados na tabela 61, a subcategoria *PPP e Projetos da EF* (70%), com o expressivo número de sete segmentos codificados.

Portanto, considera-se em análise primária ao que tange o status real, a subcategoria PPP e Projetos da EF. Todavia, convém salientar que esta subcategoria foi repartida em outras três subcategorias, conforme demonstra a tabela 62:

Tabela 62 – Estatística de subcategorias (PPP e Projetos da EF– a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Valorização e importância/Histórico de projetos educacionais	5	71,43
Ausência do JEEM	1	14,29
Pouco suporte da SEMED	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.
Legenda: JEM – Jogos Estudantis das Escolas Municipais

Seguidamente, depreende-se da tabela 62, que a respeito do status real da Educação Física emanado no PPP e nos projetos de autoria da referida disciplina, a subcategoria *valorização e importância/histórico de projetos educacionais* (71,4%) destaca-se com cinco segmentos codificados.

Assim, inicia-se pela análise do conteúdo das mensagens dos diretores escolares que fizeram emergir a subcategoria valorização e importância/histórico de projetos educacionais. Desta maneira, os segmentos codificados refletem a percepção dos cinco diretores escolares ao serem inquiridos a respeito do PPP - se ele contempla propostas educacionais com projetos inerentes ou de autoria da disciplina de Educação Física escolar.

> Sim, a gente, hoje, aqui na E1, tem, sim, no projeto político pedagógico a Copa E1. Que, na realidade, é um projeto já de algum tempo, aqui da escola. Então, sim, contempla o projeto político pedagógico da escola. Na realidade, o que eu vejo: é um projeto que contempla os alunos, mas que o trabalho é feito pelos professores de Educação Física. E, assim, esse projeto, acredito que contempla todos e que, na realidade, já é um bebê da escola. (Diretora DG-E1)

> É exatamente aquilo que eu te falei: o campeonato que a gente tem de futsal. Vamos supor que a gente tenha assim: campeonato de futsal da EJA. Campeonato de futsal do Regular. Ou então EJA *versus* regular. Geralmente naquele ano que tem o projeto da escola é colocado o nome do projeto. Como esse ano trabalhamos não muito de forma de projetos, mas de forma interdisciplinar. Então não teve projeto específico. Sim, sim. Total. (Diretora DG-E2)

> Tem, aqui na escola tem, tanto no PPP, que agora já está em reformulação e quanto à escola nós temos pelo menos três projetos de educação física. Posso, é Copa E3, como a maioria das escolas de Búzios, a gente tem uma copa ou uma olimpíada, então seria os eventos esportivos, principalmente de quadra da unidade escolar; nós temos a E3 Radical, que já seria feito mais voltado para esportes de aventura; tem os campeonatos que a gente vai fazendo ao longo do ano, esse ano a gente teve golfe, vamos ter a final agora em dezembro, então, durante o ano todo; fora os projetos pontuais, que vão sendo criados na escola, mas esses três são permanentes (Diretor DG-E3)

> Temos. No nosso PPP, temos, na unidade, um projeto que se chama Jogos E4, que nós não deixamos de forma alguma porque a cada mudança de governo as coisas vão

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> se modificando, é normal, mas é uma coisa que nós fazemos questão de manter porque é um momento de mostrar para o aluno também a importância da Educação Física, dos jogos. Não só isso, nós temos culminância de Educação Física que eles precisam apresentar atividades, tarefas desenvolvidas, desafios mesmo dentro da unidade. Então para estar valorizando também... (Diretora DG4-E4)

> Mas aqui também, está no nosso PPP também os jogos estudantis da escola, é uma coisa que a gente já colocou no PPP, então acontece todo ano também. [...], está no PPP, é um show, os alunos esperam muito por isso, então acontece sempre no mês de outubro, a gente faz. Isso, jogos internos, isso acontece. (Diretora DG-E5)

A DG-E1 enfatiza que o PPP da escola contempla, sim, a "Copa E1" - este é um projeto educacional de autoria do componente curricular Educação Física. Trata-se de um projeto desportivo tradicional na unidade de ensino com um percurso histórico, que faz com que a DG-E1 o chame de "bebê da escola" - o sentido figurado atribuído a este evento escolar, deve-se ao fato de o mesmo ter sido criado junto da fundação da escola. Também foi reforçada a amplitude deste evento, pois ele engloba a todos os anos de escolaridade escolar. Deduz-se que na E1, os projetos educacionais de autoria da Educação Física estão contemplados diretamente no PPP da escola, uma vez que por trás deste evento já existe todo um percurso histórico que denota tradição, necessidade de aprimoramento e valorização do trabalho que vem sendo desenvolvido.

A DG-E2 confirma que os projetos educacionais desenvolvidos pela disciplina de Educação Física estão incorporados ao PPP. Notadamente, menciona que não há um nome específico para os eventos desenvolvidos pela EF, devido ao fato da escola está trabalhando com projetos centrais e interdisciplinares com todas as disciplinas acadêmicas. Assim, como forma de exemplificação dá-se o nome de "campeonatos de futsal" - EJA versus Regular. Por conseguinte, com base na narrativa da DG-E2 considera-se que a disciplina de Educação Física é valorizada no tocante a representatividade de propostas educacionais consolidadas no calendário de eventos escolares, visto que possui um projeto de sua autoria ancorado no PPP.

O DG-E3 revela que o PPP *da escola* se encontra em processo de reformulação e a disciplina de Educação Física possui projetos educacionais de sua autoria incorporados neste documento. Notadamente, de acordo com o diretor três são os eventos escolares desportivos desenvolvidos pela Educação Física ao longo do ano letivo, projetos de caráter permanentes, são eles: a Copa ou Olimpíadas da E3, o E3 Radical e campeonatos aleatórios. O primeiro, engloba esportes de quadra; o segundo, desenvolve os esportes de aventura; e o terceiro, engloba campeonatos de esportes aleatórios - sinalizando o projeto de golfe desenvolvido, que está para ser incorporado ao PPP da escola como um dos projetos permanentes da Educação Física. Conclui-se que na E3, o componente curricular Educação Física possui três projetos permanentes de sua autoria consolidados no PPP, o que denota posição de status e valorização da disciplina.

Refere a DG-E4, que a Educação Física além de possuir os "Jogos da E4" incorporado ao PPP da unidade de ensino, também possui atividades e tarefas desenvolvidas pelos alunos dentro de uma proposta de culminância de projeto da disciplina. Neste ínterim, os alunos são chamados a apresentarem o objeto do conhecimento apreendido, o que segundo a DG-E4 só reforça a valorização e a importância da Educação Física dentro da comunidade escolar. Salienta que busca assegurar o status da EF na escola independente de questões políticas que possam a estar ocorrendo no município. Infere-se que a disciplina de Educação Física tem assegurado no PPP da unidade de ensino projetos educacionais de sua autoria. Ademais, a percepção da DG-E4 é de contribuir para que a disciplina continue a gozar de prestígio, importância e valorização.

Salienta a DG-E5 que os "jogos estudantis da escola" é um evento de autoria do componente curricular Educação Física, estando integrado ao PPP da unidade de ensino. Destaca que os jogos internos representam todo um percurso histórico dentro da unidade, por ser parte constitutiva do calendário de eventos promovidos durante o ano letivo. Deduz-se que, a disciplina de Educação Física tem fincado no PPP da escola um projeto educacional de sua autoria. Além do mais, os jogos estudantis escolares são tradicionais e motivacionais, respectivamente, pelo fato de ocorrerem todos os anos e despertar o interesse dos alunos, o que denota a valorizaç*o* nos eventos promovidos pela disciplina de Educação Física.

Conclui-se dos resultados anteriormente mencionados que, nas cinco escolas investigadas a disciplina de Educação Física desenvolve e possui projetos educacionais de sua própria autoria estabelecidos nos PPP das respectivas escolas. Convém salientar que os diretores escolares corroboram a este respeito, e reforçam que a autonomia da Educação Física para desenvolver projetos educacionais repercutem na realidade local, com a execução de Jogos internos escolares e na realidade regional dos JEEM - Jogos Estudantis da Escolas Municipais. De fato, isto representa a valorização e importância da Educação Física, além de contribuir para o seu status perante a comunidade escolar, sobretudo no maior interesse, participação e socialização dos alunos.

Na sequência, ainda a discutir a repartição da subcategoria PPP e projetos da EF, a subcategoria *ausência do JEEM* (14,3%) explicita a partir do segmento codificado abaixo, a percepção da DG-E4. Com base no contexto de ensino da Educação Física escolar, a diretora escolar foi inquirida a respeito de como percebe a atuação da SEMED em garantir que a disciplina tenha o mesmo status de outras matérias de forma a promover a sua importância para a comunidade escolar como um todo.

> Há uma percepção ainda que embora a SEME, os outros órgãos ainda a veem como as demais disciplinas. A gente precisa de um olhar diferenciado para que você possa desde o início estar dentro do plano, fazendo todo planejamento anual, mas contando que a Educação Física não é um anexo, ela faz parte, então é preciso trabalhar desde o início para projetos. Por exemplo, os jogos. O município já não tem mais os jogos. Eu acho de extrema importância os jogos estudantis porque é um momento que você vai interagir, os alunos interagirão, mas que, assim, não pode ser uma coisa para política, de politicagem, tem que ser uma política voltada para o aluno. (Diretora DG-E4)

Em face dos resultados apresentados anteriormente, a DG-E4 sinaliza a respeito da atual ausência dos Jogos Estudantis das Escolas Municipais (JEEM). Entretanto, reforça que o JEEM cumpre uma excelente função social ao possibilitar uma maior interação entre os alunos das escolas públicas. Menciona que seria uma excelente estratégia que a SEMED poderia adotar para garantir que a Educação Física deixe de ser um "anexo", uma disciplina complementar e passe a desfrutar do mesmo status e valorização que às demais disciplinas acadêmicas possuem perante a comunidade escolar. Revela que estes eventos enquanto políticas educacionais eram extremamente importantes, e deveriam ser considerados com maior seriedade, respeito e planejamento pelo Poder Executivo Municipal (SEMED), no sentido de haver uma maior integração com o ano letivo para reduzir as discrepâncias de status entre as disciplinas. Infere-se que, o *ressurgimento do JEEM* seria de extrema importância para a legitimidade da Educação Física, visto que é um momento e movimento de interação entre os alunos de todas as escolas públicas municipais da rede de ensino. Contudo, faz uma ressalva acerca da "politicagem" que vinha ocorrendo por trás deste evento municipal escolar - considerado de grande porte, com a

tentativa de agentes públicos se promoverem e subverterem os fundamentos e princípios desta importante política educacional.

Por fim, a subcategoria *pouco suporte da SEMED* (14,3%) encerra a percepção dos diretores escolares a respeito do status ao que tange o PPP e os projetos educacionais da EF.

Neste ínterim, a DG-E2 foi indagada a respeito de como percebe a atuação da SEMED em garantir que a disciplina de Educação física tenha o mesmo status das outras matérias. O segmento codificado abaixo, busca elucidar esta questão:

> Quando a gente fala bem assim, quero dizer: campeonatos que nós temos. Aqui, por exemplo, a gente tem campeonatos nossos aqui. Isso já é uma coisa que fica no nosso calendário. Entendeu? A gente tem no nosso calendário campeonato de futebol. Pouco. Eu acho pouco. Pouco envolvimento ainda. Apesar de ter essas atividades que eu te falei, eu acho pouco envolvimento da SEMED em cima da disciplina de Educação Física. Eu acho muito vago ainda. (Diretora DG-E2)

Em suma, a DG-E2 denota clareza e pragmatismo ao esclarecer o "pouco envolvimento da SEMED" acerca da provisão de suporte à Educação Física. Tendo utilizado como base o contexto de ensino enfrentado na escola, além de considerar "vago", ou seja, sem finalidades educacionais consistentes. Em sua análise, a diretora escolar não estabeleceu um parâmetro comparativo do suporte e status conferido pela SEMED à Educação Física relativamente às demais disciplinas acadêmicas. Infere-se que, por mais que a escola já possua em seu calendário projetos desenvolvidos pela disciplina de Educação Física, como campeonatos desportivos (futebol), e que isto contribua para a legitimidade dela, o suporte oferecido pela SEMED está *aquém* do que poderia ser.

A subcategoria *atestado médico - uso adequado e alunos participativos* (20%) possui dois segmentos codificados e quando se considera a pirâmide hierárquica do status real da Educação Física, ocupa a segunda posição.

Nesta perspectiva, a DG-E2 e a DG-E5 foram questionadas de como a isenção nas aulas de EF, devido a frequência de entrega de atestados médicos dos alunos podem ser consideradas como um *indicador do status* da disciplina dentro do currículo. As unidades de análise abaixo contribuem para o processo reflexivo desta importante questão:

> Raríssimos casos de isenção de Educação Física. A não ser em casos muito graves, de alunos que... nós já tivemos caso de desmaiar em aula, problema de coração. Os que tomam medicamento, mas que participam da aula até onde ele pode ir. Então a gente não tem aquele número de isenção imensa de Educação Física aqui na E2. Nós não temos isso, nós temos raríssimos. E a maioria participa. Aquela aula que ele não participa, vamos dizer, na prática, ele está ali observando. E geralmente ele está fazendo... (Diretora DG-E2)

> Olha, aqui na escola, não tenho esse índice de atestado, não. Não tenho, os alunos em noventa e nove por cento participam da educação física. Eu não tenho, assim para ter que dar uma aula diferenciada para o aluno fazer, não. A gente não tem aqueles alunos de atestado médico, não temos. Se ele não pode fazer uma aula prática, tem que fazer aula teórica, então a gente iria estar fazendo isso porque acontece assim também, eu vou só puxar um link. O aluno que não trouxe a bermuda para fazer educação física, que eles sabem os dias, sabem os horários, sabem tudo. Então ele fica na sala fazendo uma outra atividade, ele não é dispensado. (Diretora DG-E5)

A DG-E2 menciona que na E2 são *raros* os casos verificados quanto ao propósito de isenção das aulas de Educação Física a partir da frequência de entrega de atestados médicos. Salienta que a maioria dos alunos participam das aulas.

A DG-E5 considera *baixa* a incidência de entrega de atestados médicos na unidade escolar como forma de garantir a isenção das aulas de Educação Física pelo fato de 90% dos alunos participarem. Sendo assim, o indicador de status da EF não é afetado por este motivo..

Conclui-se que, na E2 e na E5, o status do componente curricular Educação Física *não tem sido afetado* devido a insuficiência do número de alunos isentos, por conta de uma *baixa* frequência de entrega de atestados médicos. Posto que foi verificado um elevado índice de participação dos alunos nas aulas de Educação Física (direta ou indiretamente). Constatou-se que, a estratégia adotada para os alunos que não participam das aulas práticas por quaisquer motivos, são passar-lhes atividades teóricas e solicitar-lhes a observação das aulas para a produção de relatórios - estes alunos não são dispensados.

Finalmente, a terceira e última subcategoria a tecer análise sobre o status real da EF, debruça-se sobre o *espaço físico escolar - quadra polidesportiva* (10%).

Na presente subcategoria, a DG-E4 foi perguntada sobre a analogia entre o status legal e o status real da Educação Física, e se de fato, há em determinadas situações no *chão da escola*, na prática real, um possível tratamento diferenciado. O segmento codificado a seguir, denota a sua percepção:

> Hoje, nós temos uma quadra - dois mil e dezessete, a escola ganhou uma quadra - era um projeto já de muitos anos, mas conseguiu em dois mil e dezessete e agora eu acredito que deu mais legitimidade ao professor de Educação Física, à aula em si, que o aluno se vê, faz parte da disciplina dele, Educação Física, então, se apropria mais disso. (Diretora DG-E4)

Não obstante, fica patente na argumentação da DG-E4 que a legitimação da Educação Física é parte de um processo de conquistas e apropriação dos espaços físicos escolares – a quadra polidesportiva, onde somente a partir do momento em que se tem é que se passa a valorizar, a ter pertencimento ou apropriar-se. Contudo, a luta por direitos e garantias, sobretudo deveria ocorrer em contextos de ensino e espaços públicos revestidos pela degradação e precarização. Visto que se valorizam mais as conquistas resultantes de ações coletivas da comunidade escolar, de lutas, do engajamento dos movimentos sociais e da força da massa trabalhadora. De fato, a valorização da coisa pública ou dos serviços públicos, especificamente, aqui, a educação pública, deveria se dar de maneira espontânea, sem possíveis concessões à legitimidade de qualquer disciplina acadêmica, à consecução de políticas educacionais de IDE ou até mesmo de possíveis vantagens a atores educacionais. Simplesmente, considerar o respeito e a valorização da educação pública como princípios constitucionais estabelecidos na Carta Magna, como política social que faz jus ao Estado Democrático de Direito. Conclui a DG4-E4, que o status legal e o status real da Educação Física foram cumpridos, posto que uma antiga demanda da comunidade escolar foi atendida pelo Poder Público, no ano de 2017: a política educacional de projetos arquitetônicos escolares - a construção da *quadra polidesportiva*. Segundo a DG-E4 uma luta de anos, que veio conferir mais legitimidade ao professor, aos alunos e a prática pedagógica – a melhora do status real.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.5.3.4 O status da disciplina acadêmica Educação Física (EF)

O *status da disciplina Educação Física* (7,9%), com três segmentos codificados, representa a quarta categoria secundária a ser analisada.

A apreciação realizada na referida categoria desenvolveu a seguinte subcategoria:

1. Respeito e isonomia pedagógica.

A tabela 63 analisa a estatística da subcategoria referente a percepção dos diretores escolares acerca do status da disciplina de Educação Física.

Tabela 63 – Estatística de subcategorias (o status da disciplina de Educação Física– a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Respeito/Isonomia pedagógica	3	100,00
TOTAL	3	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se na tabela 63, a exclusividade da referida subcategoria e a percepção dos diretores escolares sobre o *respeito e a isonomia pedagógica* (100%) ao que tange o trabalho desenvolvido pelos professores a frente da disciplina de Educação Física.

Inicialmente, a DG-E4 foi indagada a respeito de como as questões de provisão à Educação Física escolar e das suas necessidades básicas de materiais, espaço físico e instalações procuram ser tratados. O segmento codificado abaixo, expressa a sua opinião:

> Eu priorizo. Eu não tenho uma disciplina. Acho que a escola é o todo. Então o que precisa para uma disciplina funcionar bem precisa para outra. Eu trato de forma igualitária. (Diretora DG-E4)

Posteriormente, emerge a subcategoria respeito e isonomia pedagógica quando a DG-E5 foi inquirida sobre o status do professor de Educação Física no âmbito escolar. O excerto a seguir revela a sua percepção:

> E assim, eu não tenho o que dizer que educação física é diferente de português, aqui não tem isso, então a educação física é reconhecida como uma disciplina também que reprova, uma disciplina que tem que ser levada a sério. Então os professores eles trabalham assim, uma prova teórica, uma prova prática, então é muito desenvolvido e é muito reconhecido aqui na escola, normal. (Diretora DG-E5)

O último segmento codificado, mas de igual importância, traz novamente a percepção da DG-E5. Ao ser submetida sobre como é a realidade de provisão de insumos da EF comparavelmente as outras disciplinas acadêmicas, respondeu da seguinte maneira:

> Eu acho que é a mesma coisa, eu não vejo diferença não, em nada não. Não, eu acho que eles tentam, se eu peço um livro de português, eles tentam me oferecer. Se eu peço uma bola, eles tentam também, então eu acho que não tem diferença não, para mim a Educação Física, ela é muito esclarecida aqui na escola, não tem diferença. (Diretora DG-E5)

Relativamente, a DG-E4 afirma no excerto acima que procura conferir a todas as disciplinas acadêmicas um tratamento isonômico, não fazendo distinção ao que se refere a

provisão à Educação Física (EF) e das necessidades básicas da IDE (materiais, espaço físico e instalações).

A DG-E5 no primeiro segmento codificado anteriormente, revela que não há um tratamento diferenciado entre as disciplinas acadêmicas. Inclusive destaca a possibilidade de reprovação e modelo igualitário de estruturação da avaliação de aprendizagem dos alunos - uma prova teórica e uma prova prática - como características que denotam e consolidam a isonomia pedagógica e do tratamento entre as disciplinas acadêmicas.

O segundo segmento codificado da DG-E5 corrobora com o primeiro. Neste, é reiterado que não há diferenças de provisão de insumos à EF comparativamente às demais disciplinas acadêmicas. Enquanto gestora da unidade de ensino, evoca a Secretaria Municipal de Educação para reiterar que "eles" tentam atender às solicitações realizadas. Neste sentido, as demandas das disciplinas acadêmicas têm sido atendidas - "livros" para Língua Portuguesa e "bolas" para a Educação Física, de modo que se infere, que não há diferenças de insumos entre às disciplinas acadêmicas na E5.

Em suma, os resultados anteriormente apresentados pela DG-E4 e pela DG-E5 inferem que no âmbito escolar, a Educação Física desfruta de respeito e isonomia pedagógica comparavelmente às demais áreas de conhecimento. As diretoras escolares informaram não haver nas unidades de ensino distinção de qualquer natureza entre as disciplinas acadêmicas. Tal fato pôde ser comprovado pela *evocação* da SEMED ao que tange a isonomia das políticas educacionais relativas à provisão de insumos, a negação da hipótese de privilégios às disciplinas acadêmicas supostamente mais valorizadas e pelo modelo de avaliação de aprendizagem vigente no sistema público municipal de ensino - que possibilita a todas as disciplinas acadêmicas a reprovação dos alunos que não alcançam os índices necessários.

4.5.3.5 O status real *versus* status legal da Educação Física escolar

A categoria secundária *status real versus status legal* (7,9%) é a última a ser analisada ao que tange a percepção dos diretores escolares a respeito do status da disciplina curricular Educação Física (EF) no âmbito escolar.

Em última análise, a referida categoria estabeleceu as seguintes subcategorias:

1. Respeito perante a comunidade escolar;
2. Pouco tempo real de aula.

A tabela 64 demonstra a estatística das subcategorias referentes a oposição entre o status real e o status legal na EF.

Tabela 64 – Estatística de subcategorias (o status real versus status legal na Educação Física– a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Respeito perante a comunidade escolar	2	66,67
Pouco tempo real de aula	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A subcategoria de maior evidência na tabela 64 possui dois segmentos codificados, abordando pela percepção dos diretores escolares o *respeito perante a comunidade escolar* (66,7%) exercido pela EF.

A este respeito, o DG-E3 e a DG-E5 quando indagados acerca das possíveis diferenças entre o status legal (aquilo que a legislação preconiza em termos de direitos e garantias) e o status real (a prática efetiva no chão da escola) da Educação Física, responderam da seguinte forma:

> Eu já atuei aqui como professor de educação física, então a gente sabe que a disciplina é muito bem recebida pela comunidade escolar. A gente tem aqui, na escola, atualmente três professores de educação física, todas as turmas têm professores, nós temos uma quadra externa, que é o que nós usamos. Então a gente tem a matriz do município, é uma matriz que é seguida na escola, então, dentro do que é previsto, a gente consegue fazer quase tudo. (Diretor DG-E3)

> Sim, Educação Física aqui é muito respeitada, os alunos amam e os professores também gostam muito da disciplina, os supervisores se respeitam, respeitam a disciplina como deve ser, entendeu? Então a gente aqui na escola, até os alunos eles se trocam para fazer Educação Física, eles não fazem com a roupa que vem para escola, de uniforme, eles trazem essa roupa. Toda aula, eles têm dez minutos para ir ao banheiro trocar roupa e quando volta dez minutos para trocar a roupa deles. Então é uma disciplina muito respeitada aqui na escola. (Diretora DG-E5)

Embora o DG-E3 tenha narrado que a escola utilize uma QPD externa para a realização das aulas de Educação Física, o contexto educacional apresentado foi de que a comunidade escolar privilegia e respeita a disciplina. Posto que o DG-E3 destaca que a disciplina de EF consegue ser atendida amplamente com base nas condições evidenciadas na escola. Notadamente, a EF possui prestígio e simultaneamente status legal e de status real, possuindo quadro de professores completo e a presença da matriz curricular que contribui e orienta a prática pedagógica.

Na tentativa de se estabelecer correlação entre o status real e o status legal da EF, a DG-E5 refere que na unidade escolar há a prevalência positiva dos dois tipos de status. A inferência pode ser feita quando a diretora salienta que a Educação Física goza de respeito e de um boa convivência com a comunidade escolar. Este argumento é reforçado e defendido pela narrativa e vinculação positiva do status real devido ao respeito concebido à Educação Física e a cultura estabelecida na unidade de ensino do uso do uniforme para as aulas, como uma prática educativa de extrema importância.

Depreende-se dos fatos narrados anteriormente referentes a analogia entre o status real e o status legal, a maior ênfase concebida pelos diretores escolares ao *status real* da Educação Física. Os resultados comprovam que a há uma percepção generalizada de *respeito* e de uma boa receptividade de toda a *comunidade escolar* à disciplina, sobretudo dos alunos. Infere-se que, as referências à completude do quadro de professores, à presença da matriz curricular, o uso de espaço físico não-escolar (quadra externa) e a relevância do uso de uniformes nas aulas de Educação Física são fatos que denotam maior relevância e vinculação ao *status real*, daquilo que acontece de fato no *chão da escola*. Ainda que a referência feita ao uso "quadra externa" para as aulas de Educação Física tenha sido narrada em tom de reflexos *ao status real*, percebe-se que a ausência de espaços físicos escolares remetem ao *status legal*, notadamente possui como gênese as políticas educacionais.

Por último, mas não de menor importância, a subcategoria *pouco tempo real de aula* (33,3%), com apenas um segmento codificado, encerra a percepção dos diretores escolares sobre as possíveis diferenças entre o status real e o status legal.

Notadamente, a DG-E2 foi inquirida a respeito de como é realizada a alocação de tempo das aulas de Educação Física dentro da estrutura administrativa escolar. A unidade de análise abaixo, descreve a percepção da diretora escolar:

> A gente não admite que aquele professor adiante aula com duas turmas juntas. Porque a aula é uma vez por semana, aquele profissional tem que estar adequado com aquela turma. Às vezes eu posso pegar um sexto ano e colocar junto ao nono ano. Você sabe que essa função não vai dar certo. Então a gente tem esse cuidado de não permitir que esse professor de Educação Física fique sem a aula dele. (Diretora DG-E2)

Em síntese, a DG-E2 infere que o status legal do tempo legal para a Educação Física é de uma baixa frequência de aulas semanais (apenas um encontro semanal). Explica que em função do pouco *tempo legal* de aula, não permite que o professor "fique sem a aula", e tampouco as adiante. De fato, proíbe-se que se adiante aulas de outras turmas, visto que para a DG-E2 isto compromete a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Reforça que o professor deve estar "adequado" à turma, ou seja, esteja inteiramente com apenas uma turma para garantir qualitativamente a construção e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

4.5.4 A categoria prática pedagógica – a percepção dos diretores escolares

A categoria nuclear *prática pedagógica* analisa a percepção dos diretores escolares a respeito das políticas educacionais relacionadas a infraestrutura escolar e desportiva, bem como sobre o status da disciplina acadêmica Educação Física.

Neste ínterim, a tabela 65 sinaliza a estatística das categorias analíticas secundárias da prática pedagógica na EF que serão objetos de investigação no presente subcapítulo.

Tabela 65 – Estatística de categorias (a prática pedagógica da Educação Física- a percepção dos diretores)

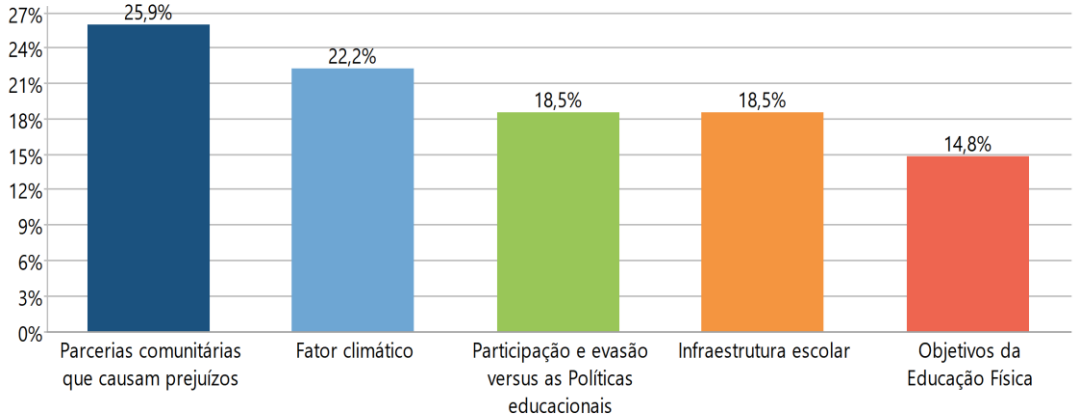
	Segmentos	Porcentagem
Parcerias comunitárias que causam prejuízos	7	25,93
Fator climático	6	22,22
Participação e evasão versus as Políticas educacionais	5	18,52
Infraestrutura escolar	5	18,52
Objetivos da Educação Física	4	14,81
TOTAL	27	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados na tabela 65 referem-se ao total de 27 segmentos codificados e cinco categorias. Sublinha-se as *parcerias comunitárias que causam prejuízos* (25,9%), com o total de sete segmentos codificados, como a categoria mais expressiva.

Como melhor forma de visualização, o gráfico 21 apresenta a frequência relativa dos dados referentes a percepção dos diretores escolares a respeito da categoria prática pedagógica.

Gráfico 21 – Estatística de categorias (a prática pedagógica da Educação Física – a percepção dos diretores escolares)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima seção, inicia-se a análise dos dados ao que tange a prática pedagógica da Educação Física pela categoria parcerias comunitárias que causam prejuízos.

4.5.4.1 Parcerias comunitárias que causam prejuízos a prática pedagógica

A categoria *parcerias comunitárias que causam prejuízos* (25,9%) possui sete segmentos codificados, explicitando a percepção dos diretores escolares sobre as consequências no ensino da EF pelo compartilhamento de espaços físicos não-escolares entre a escola e a comunidade.

Neste propósito, a análise qualitativa dos dados na referida categoria trouxe à tona as seguintes subcategorias:

1. Insegurança/Comprometimento à integridade física dos alunos;
2. O horário das aulas de EF/Detecção de problemas;
3. Falta de planejamento na cessão dos espaços internos escolares;
4. Parcerias comunitárias que inviabilizam à EF;
5. Constrangimentos durante a intervenção pedagógica.

Tais unidades de análise indicadas anteriormente, seguem pormenorizadas na tabela 66, que pormenoriza a estatística das subcategorias sobre as parcerias comunitárias que causam prejuízos ao ensino da EF.

Tabela 66 – Estatística de subcategorias (parcerias comunitárias que causam prejuízos – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Insegurança/Comprometimento a integridade física dos alunos	2	28,57
O horário das aulas de EF/Detecção de problemas	2	28,57
Falta de planejamento na cessão dos espaços internos escolares	1	14,29
Parcerias comunitárias inviabilizam à EF	1	14,29
Constrangimentos durante a intervenção pedagógica	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A subcategoria *insegurança e comprometimento a integridade física dos alunos* (28,6%), com dois segmentos codificados será a primeira a ser analisada.

De tal forma, esta subcategoria emerge quando o DG-E3 e a DG-E4 foram questionados sobre como o compartilhamento de espaços físicos não-escolares (praças e quadras polidesportivas) entre a comunidade e a escola comprometem o ensino da Educação Física. Os segmentos codificados abaixo lançam luz sobre esta temática.

> Primeiro que o espaço externo, o primeiro ponto é a segurança. Nem sempre você pode estar usando o espaço externo; o espaço externo, dependendo do dia, você pega um problema, principalmente em relação à segurança e às vezes você não pode usar. Isso aí é um ponto. (Diretor DG-E3)

> Ela compromete totalmente porque quando você tira o aluno do seu espaço escolar e divide com a comunidade, por exemplo, lá fora além de você estar expondo esse menino a todos os riscos, alunos e professores, a aula também perde a qualidade porque você passa, o professor, o aluno, a não ter uma atenção totalmente voltada para ali, ele tem que se preocupar o que está no entorno, então isso compromete muito. (Diretora DG-E4)

Para o DG-E3, quando se busca o compartilhamento dos espaços físicos entre o bairro e a escola, a insegurança e a indefinição acerca do uso dos espaços públicos externos - quadras polidesportivas - podem ser considerados os principais fatores para o comprometimento durante da prática pedagógica da Educação Física.

O DG-E4 afirma que o compartilhamento de espaços públicos externos - quadra polidesportivas - durante as aulas de EF comprometem totalmente a prática pedagógica em decorrência da inseguranç*a* aos alunos e professores pelo fato de estarem fora da escola. Acrescenta que a aula perde em qualidade, devido ao fato do professor ter que desviar o foco da aula propriamente dita e ter de se preocupar com tudo aquilo que se passa no seu entorno.

Os resultados anteriormente mencionados pelos diretores escolares inferem que a *insegurança* a integridade física dos alunos é o principal problema de se compartilhar espaços físicos não-escolares durante as aulas de EF. Referem os diretores que a parceria comunitária dos espaços públicos externos entre a escola e os moradores da comunidades geram prejuízos na qualidade da aula, sobretudo no ensino da Educação Física devido a indisponibilidade destes espaços físicos em alguns momentos. De fato, a vulnerabilidade social e a insegurança destes locais (praças e quadras polidesportivas) comprometem a atenção de alunos e professores, durante as aulas de Educação Física devido à preocupação com o que ocorre no entorno.

A subcategoria *horário das aulas de EF/Detecção de problemas* (28,6%) também possui dois segmentos codificados, sendo a segunda a ser apreciada pela perspectiva hierárquica da categoria parcerias comunitárias que causam prejuízos.

À semelhança da subcategoria anterior, as diretoras escolares DG-E1 e DG-E2 foram indagadas sobre como o compartilhamento do espaço entre a comunidade bairro e a comunidade escolar compromete a prática pedagógica da Educação Física. Os segmentos codificados abaixo respondem a esta questão:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Na realidade, total, porque é compartilhado. Pode ser que o professor desça lá e não possa utilizar o espaço porque a comunidade esteja usando. Então, na realidade, compromete totalmente. (Diretora DG-E1)

> O que compromete, às vezes, uma vez na semana é da EJA. Que, às vezes, tem um grupo que joga futebol aqui à noite. E que a gente já foi lá, conversou com eles.

> Chamamos aqui na sala, democraticamente, passamos para eles que a quadra não era nossa, nem era deles. Mas era de geral, de todos aí. Era geral, era da comunidade. Demos o horário para os professores de Educação Física, para que naquele período, eles não estivessem na quadra. E foi tudo normal. Eles falaram assim: não diretora, a gente vai fazer o seguinte, depois da aula a gente vem. Que aí já acabou a aula. (Diretora DG-E2)

A DG-E1 destaca a incerteza e a indisponibilidade de uso dos espaços públicos externos (QPD situadas em praças) como um dos principais agravantes para a prática pedagógica da Educação Física quando se pensa o uso compartilhado destes espaços. Segundo a DG-E1, a depender do horário em que ocorram as aulas de EF, existe a possibilidade do professor ao se deslocar com os alunos para estes locais, se deparar com a realidade destes espaços já estarem sendo utilizados pelos moradores da comunidade, o que inviabiliza totalmente as aulas.

A DG-E2 aponta que a questão do horário das aulas é crucial. Descreve que as principais interferências se dão no ensino noturno, na modalidade do EJA, onde tem prevalecido uma relação dialógica e democrática com a comunidade. É fato que os professores se deparam com grupos de moradores e usuários na QPD, mas tem havido a compreensão e o respeito da comunidade bairro acerca das necessidades e carências da IDE, não havendo problemas para a cessão deste espaço para as aulas de Educação Física.

Finalmente, os resultados trazidos pelas diretoras escolares concluem a respeito da *detecção de problemas* devido ao *horário das aulas de EF*. Posto que dentro da perspectiva de se estabelecer parcerias comunitárias para utilização de espaços físicos não-escolares durante as aulas, identificou-se um comprometimento ao ensino da EF. Sobretudo, devido a ocupação prévia destes espaços por moradores do bairro e de possíveis usuários, o que tem gerado conflitos entre a comunidade e a escola., como relatados pela DG-E1 e pela DG-E2.

A terceira subcategoria a ser analisada quando se observa a perspectiva de parcerias comunitárias que causam prejuízos ao ensino da EF é a *falta de planejamento na cessão dos espaços internos escolares (*14,3%), com apenas um segmento codificado.

Na referida subcategoria indicada acima, à semelhança das subcategorias anteriores, a DG-E4 foi inquirida sobre os possíveis comprometimentos no ensino da EF devido ao compartilhamento de espaços públicos externos durante as aulas entre a comunidade e a instituição de ensino. O unidade de análise a seguir expressa a sua percepção:

> Eu tenho uma outra coisa também que me incomoda, às vezes. Por exemplo, a escola, é uma escola pública, óbvio, e é usada pela comunidade - não sou contra o uso da comunidade de forma alguma. Empresta a quadra para casamento, para não sei o quê. Porém, o município, agora, está com um empréstimo que eu sou totalmente contra... porque nós emprestamos a escola para fazer os jogos, os jogos universitários, não sei de quê, vários jogos. Eu acho lindo isso, a prática esportiva, acho maravilhosa desde que tenha condição, desde que tenha suporte para isso. Então eles veem para cá, ocupam nossas escolas, 300, 400 alunos que eles trazem de vários lugares, depredam nossa escola e o prejuízo fica para quem? (Diretora DG-E4)

Infere a DG-E4 a respeito de um "fato novo" - a cessão dos espaços internos escolares para a realização de Jogos Escolares municipais e eventos informais, como casamentos. Este tipo de política perpetrada pelo Poder Executivo também é assistencialista, na medida que busca estabelecer parcerias comunitárias com vieses políticos. A escola cede à comunidade escolar a pedido do Executivo Municipal as instalações da QPD - espaço propício as aulas de Educação Física. A diretora escolar apresenta um sentimento de descontentamento com este tipo de

política pública de "empréstimo". Aponta que tais eventos por falta de planejamento na cessão dos espaços internos escolares (política pública educacional) têm contribuído para a desordem e depredação das instalações escolares, pelo alto volume de alunos e pessoas que circulam e utilizam as dependências da unidade escolar.

Na quarta subcategoria investigada, as *parcerias comunitárias que inviabilizam à EF* (14,3%), novamente, à semelhança das subcategorias anteriores, a DG-E5 foi perguntada se o compartilhamento de espaços públicos externos à escola, entre a comunidade bairro e a comunidade escolar, comprometem a prática pedagógica da Educação Física. A unidade de análise abaixo contribui reflexivamente sobre esta temática:

> É como eu falei, a gente tem uma parceria boa com a comunidade, a praça é da comunidade, mas a gente as vezes se depara com o projeto da comunidade na praça. Então muitas vezes a gente tem que recuar também para deixar a comunidade utilizar, mesmo que eu tenha os dias marcados, que é tudo feito memorando, tudo certinho, mas a gente dificulta algumas situações. Sim, porque se a gente utiliza aquele espaço para a Educação Física e quando a gente chega esse espaço está sendo utilizado por outra questão, isso está afetando a Educação Física. (Diretora DG-E5).

Embora a DG-E5 busque oficializar junto à SEMED através de ato de ofício com a solicitação e envio de memorandos para reservar a infraestrutura desportiva de uma praça pública para a utilização durante às aulas de EF. No entanto, revela-se que em algumas ocasiões havia projetos desportivos em execução na quadra polidesportiva da praça pública. Por conseguinte, esta parceria comunitária inviabiliza à Educação Física (o ensino é comprometido), ainda que a direção escolar busque estabelecer parcerias de compartilhamento dos espaços públicos com a comunidade do bairro, ela considera que "a praça é da comunidade".

Por fim, a subcategoria *constrangimentos durante a intervenção pedagógica* (14,3%) - a quinta a ser analisada, possui apenas um segmento codificado.

Neste sentido, o DG-E3 foi indagado a respeito de como historicamente este compartilhamento e uso contínuo de espaços públicos não-escolares externos, entre a comunidade e a escola comprometem a implementação de políticas educacionais reversivas a este contexto de ensino adverso. O segmento codificado a seguir contribui para esta análise:

> A reversão é a solicitação da escola, porque a gente vê a necessidade porque, na verdade, a quadra é a sala de aula do professor de Educação Física. É como se você estivesse dando aula com dez, vinte, trinta pessoas estranhas à sua aula, que não são alunos, ao redor da sua aula e, voluntariamente ou involuntariamente, atrapalhando a sua aula. Então isso é bem complicado. E o que a gente pede é que, desde o início, a quadra seja da escola e não da comunidade. Não haver esse compartilhamento. (Diretor DG-E3)

Os resultados sinalizados anteriormente pelo DG-E3, concluem que a recusa do Poder Executivo Municipal ao que tange a "solicitação da escola", no tocante a incorporação da quadra polidesportiva, pode ser considerado como entrave à implementação de políticas educacionais de IDE. Uma vez que este pode ser um dos fatores de comprometimento a prática pedagógica da Educação Física - o compartilhamento do espaço público externo (a QPD). Ademais, gera-se um constrangimento pela ausência da "sala de aula do professor de Educação Física" como mencionado, pelo fato de um elevado número de pessoas que não possuem relação com o contexto pedagógico da aula estarem presenciando a intervenção pedagógica realizada com os alunos.

4.5.4.2 O problema do fator climático nas aulas de Educação Física

A categoria *fator climático* (22,2%) possui seis segmentos codificados e demonstra a percepção dos diretores escolares acerca dos reflexos da intempéries climáticas na prática pedagógica da Educação Física (EF).

A análise realizada na referida categoria desenvolveu as seguintes subcategorias analíticas:

1. Aulas teóricas/Alteração no plano de ensino;
2. Ausência de medidas - Adequação docente/Evasiva;
3. A necessidade de provisão de IE adequada.

A tabela 67 salienta a estatística das subcategorias referentes a influência do *fator climático* nas aulas de EF.

Tabela 67 – Estatística de subcategorias (a influência do fator climático nas aulas de EF – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Aulas teóricas/Alteração no plano de ensino	3	50,00
Ausência de medidas - Adequação docente/Evasiva	2	33,33
A necessidade de provisão de IE adequada	1	16,67
TOTAL	6	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados na tabela 67, destacam a subcategoria *aulas teóricas/alteração no plano de ensino* (50%) como a mais representativa quando se observam os problemas referentes ao fator climático nas aulas de EF, possuindo três segmentos codificados.

Seguidamente, inicia-se a apresentação dos resultados pela subcategoria aulas teóricas/alteração no plano de ensino.

Os segmentos codificados abaixo revelam que a referida subcategoria emerge quando os diretores escolares DG-E1, DG-E2 e DG-E5 foram inquiridos sobre as condições climáticas adversas. Os resultados apontam os desafios enfrentados por professores e alunos nas aulas de EF, e quais as medidas têm sido adotadas para minimizar os impactos na prática pedagógica - no ensino.

> Mesmo que, hoje, eles usem a sala de aula para algumas práticas, escritas, que vocês têm, hoje, são bem complicadas e difíceis para o professor de Educação Física. (Diretora DG-E1)

> É que a gente não tem uma quadra coberta. Então a gente não tem uma sala com tamanho adequado, que pudesse deixá-los. E não temos outro local para fazer atividades desportivas. As medidas. Geralmente, o professor, ele passa para a gente: olha, eu vou ter que dar aula aqui no pátio. O que você vai dar? Aí ele falava assim: eu tenho pingue-pongue ali e eu tenho slackline. Aí um grupo fica no pingue-pongue e um grupo fica no slackline. Ou então ele vai ficar na sala de aula e ele vai dar aquela aula naquele dia, somente teórica. Então vai muito de acordo com esse... o sol está muito quente. Um tempo ele dá na quadra, um tempo ele volta para a sala de aula. Ou então, às vezes, nem vai. (Diretora DG-E2)

> A gente tem que recorrer a outro planejamento, quando está chovendo, o aluno não tem como ficar lá embaixo porque lá embaixo não tem uma área coberta. Então ele precisa ficar em sala de aula e o professor mudar o planejamento e fazer a teórica.

> Então se faz futebol, ele vai falar no quadro, ele vai falar com a realidade, do basquete. Então a gente tem que recorrer ao que nós temos mesmo que é a sala de aula. [...] lá em março é um sol muito forte, então a gente não tem como ficar levando o aluno que ele pode passar mal pelo calor. Então a gente fica embaixo das árvores aqui em cima ou então na sala de aula mesmo. (Diretora DG-E5)

A DG-E1 salienta que diante das condições climáticas adversas vivenciadas durante as aulas práticas de Educação Física, habitualmente os professores costumam recorrer a sala de aula para a realização de aulas teóricas.

Inicialmente, a DG-E2 constata que a ausência de políticas educacionais de IDE referente à quadra polidesportiva e as reduzidas dimensões e inadequações das salas de aulas inviabilizam qualquer tipo de iniciativa que possa ser considerada como medidas que minimizem os impactos dos fatores climáticos adversos no ensino da Educação Física. Contudo, refere que as medidas implementadas ocorrem somente a nível informativo - o professor repassa para a direção as alterações no seu planejamento de ensino em função da impossibilidade de usar a QPD da praça pública ao lado da escola devido aos fatore climáticos. Foi descrito pela diretora escolar algumas possíveis opções como medidas que possem minimizar as consequências na prática pedagógica da EF, como deslocamento dos alunos para a sala e realizar aulas teóricas, usar o pátio da escola, divisão de grupos de alunos para a tematização de diferentes conteúdos de ensino (tênis de mesa e slackline).

A medida sugerida pela DG-E5 com vistas ao enfrentamento e minimização dos efeitos das condições climáticas adversas na prática pedagógica da Educação Física foi a alteração do planejamento de ensino com a tematização de aulas teóricas, utilizando como principal recurso a sala de aula. Revela que esta medida é aplicada nos dois extremos - nos dias chuvosos e dias com altas temperaturas - devido ao cancelamento das aulas práticas de EF pelo fato de não haver cobertura na infraestrutura desportiva (ID) da praça pública, local onde as aulas costumam ser realizadas. Reforça que evita as aulas na praça pública em dias quentes porque se preocupa com a saúde e integridade física dos alunos. Embora as aulas sejam realizadas no espaço físico escolar, os alunos buscam abrigo do calor posicionando-se "embaixo de árvores". Este retrato educacional é desafiador à alunos e professores, além de comprometer o desempenho educacional dos educandos e a prática pedagógica. Ademais, retrata-se o caos nas aulas de Educação Física em função da ausência de políticas educacionais de construções arquitetônicas escolares com ID.

Os resultados acima inferem que as condições climáticas adversas vivenciadas durante as aulas de EF nas escolas E1, E2 e E5 acarretam desdobramentos na prática pedagógica, sobretudo na tematização e maior incidência de *aulas teóricas* e *alterações nos planos de ensino*. Percebe-se que os desafios impostos ao professor são diversos, foi narrado que a realidade das aulas práticas são de grande dificuldades devido aos desafios impostos pelos dias chuvosos e de calor extremo. Segundo os diretores escolares, isto inviabiliza o ensino e faz com que o professor se molde ao contexto de precarização da educação pública. O agravamento desta situação foi evidenciado na E2, onde constatou-se que as adequações realizadas para além de comprometem a prática pedagógica devido às interferências no plano de ensino, geram consequência prejudiciais como a perda de autonomia docente, que resulta da submissão à apreciação da direção escolar - do que será feito, como será feito, onde será feito e se pode ser feito.

A subcategoria *ausência de medidas - adequação docente/evasiva* (33,3%) com dois segmentos codificados, é segunda a ser apreciada ao que tange a influência das condições climáticas adversas no contexto de ensino da Educação Física.

Nesta perspectiva, a DG-E1 e a DG-E4 foram indagadas a respeito da adoção de possíveis medidas nas unidades escolares para minimizar os impactos no ensino da EF em decorrência das adversidades dos fatores climáticos. As unidades de análise abaixo explicitam a percepção das diretoras escolares:

> Hoje, nenhuma. O professor, na realidade, adequa-se. Porque se a gente tiver que realizar alguma prática, é inviável, hoje. Na realidade, o professor de Educação Física, em relação à chuva, a sol, para ele, é uma dificuldade tremenda. (Diretora DG-E1)

> Aqui é um lugar que venta muito, [...]. Então o complicador naquela quadra ali é a chuva. Chove porque realmente é uma questão mesmo que não tem como usar a quadra porque ela molha a lateral toda e se a chuva for grossa não tem como mesmo nem ir à quadra. [...] Porque a gente não tem passagem coberta para a quadra. (Diretora DG-E4)

A DG-E1 confirma a ausência de medidas na unidade escolar que possam minimizar os impactos na prática pedagógica da Educação Física em decorrência dos fatores climáticos adversos.

Por outro lado, a DG-E4 foi evasiva em sua resposta, não apresentando uma resposta coerente para o saneamentos dos problemas decorrentes das condições climáticas adversas nas aulas de EF. Em sua narrativa, descreve problemas de acessibilidade escolar e estruturais na QPD, assim como sinaliza que o maior transtorno ao ensino da Educação Física provém dos dias chuvosos.

Infere-se sobre a ausência de medidas dos diretores escolares no enfrentamento dos possíveis impactos na prática pedagógica da EF decorrentes das intempéries climáticas. Foi relatado como principal solução a este problema, a responsabilização do professor a respeito da necessidade de adequação da situação vivenciada como tentativa de minimizar os prejuízos ao ensino. Foram percebidas respostas evasivas a este respeito, como verificado no segmento codificado da DG-E4.

Por fim, mas de extrema relevância, a subcategoria *a necessidade de provisão de IE adequada* (16,8%) com um único segmento codificado, encerra a percepção dos diretores escolares sobre a influência das condições climáticas adversas no ensino da EF.

À semelhança das subcategorias anteriores, o DG-E3 foi indagado das medidas que têm sido adotadas para minimizar possíveis prejuízos à prática pedagógica de Educação Física frente aos desafios impostos pelas condições climáticas adversas. A este respeito, o segmento codificado abaixo denota a sua percepção:

> A escola tem salas fechadas, inclusive duas são climatizadas, tanto com vídeo, com material de áudio, vídeo, datashow, som, então ele tem uma sala com gol que às vezes é usada também e tem uma sala onde ficam tatames, que pode ser feito outro tipo de trabalho. Diretor DG-E3)

Em síntese, o DG-E3 quando inquirido acerca das medidas para minimizar o prejuízo da prática pedagógica da Educação Física em virtude das condições climáticas adversas, infere que a IE possui instalações educacionais adequadas (salas) com climatização, recursos tecnológicos e materiais didático-pedagógicos que possibilitam alterar a prática pedagógica e o plano de ensino.

Portanto, majoritariamente os fatos narrados demonstram *a necessidade de provisão de IE adequada* nas demais unidades escolares. Uma vez que somente a E3 apresentou insumos, materiais e equipamentos que possibilitam a diversificação da prática pedagógica da EF em contextos de ensino com condições climática adversas.

4.5.4.3 A participação e evasão nas aulas de EF versus as políticas educacionais

A categoria *participação e evasão versus as políticas educacionais* (18,5%) com cinco segmentos codificados, hierarquicamente é a terceira a ser analisada ao que tange os reflexos na prática pedagógica da Educação Física (EF).

A análise da supramencionada categoria fez despontar as seguintes subcategorias:

1. Ausência de IDE - abandono/percepção de não-obrigatoriedade;
2. A adequação e atuação docente/Prazer das aulas de EF;
3. Importância da Educação Física.

Na sequência, a tabela 68 evidencia a estatística das subcategorias referentes a participação e evasão *versus* as políticas educacionais

Tabela 68 – Estatística de subcategorias (a participação e evasão versus as políticas educacionais – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Ausência de IDE - abandono/percepção de não-obrigatoriedade	3	60,00
A adequação e atuação docente/Prazer das aulas de EF	1	20,00
Importância da Educação Física	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se na tabela 68, a subcategoria *ausência de IDE - abandono/percepção de não-obrigatoriedade* (60%), com três segmentos codificados.

Em seguida, inicia-se a análise a partir da subcategoria ausência de IDE - abandono/percepção de não-obrigatoriedade.

Assim, os diretores escolares DG-E1, DG-E3 e DG-E4 quando indagados acerca de em que medida a participação e a evasão dos alunos das aulas de Educação Física resultam de políticas educacionais de IDE, responderam através dos segmentos codificados abaixo:

> É, eu não vejo tanta evasão na questão de Educação Física, por questões... É. Se a gente vê pelo lado que tem pouca infraestrutura e pouco material, a gente pode até, sim, resultar em uma evasão. Mas, hoje, vendo a forma que os professores trabalham, precariamente, eles fazem tudo tão bonitinho e ficam cobrindo as imperfeições que acredito que a evasão não se dá por motivos da infraestrutura política. (Diretora DG-E1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A gente já falou sobre uniforme, que é uma coisa fundamental, tem aluno que vem para a escola e não quer se sujar, isso é um problema sério que a gente tem. O aluno, dependendo da atividade, não quer participar para não transpirar, para não se sujar, então isso aí é uniforme, a parte do vestiário, eu acho que isso é fundamental. Agora,

> aqui na unidade escolar, nós temos pouquíssimos casos, raríssimos casos de alunos que não participam da aula prática de Educação Física. (Diretor DG-E3)
>
> É o que eu volto a falar, o aluno só vai querer ficar na aula de Educação Física quando ele souber que tem um material para ele participar, para ter uma aula de qualidade e hoje nós ficamos muito presos a determinadas atividades educativas, práticas esportivas porque falta material, falta espaço, falta um monte de coisa. (Diretora DG-E4)

Inicialmente, a DG-E1 demonstra relutância em admitir que os casos de evasão nas aulas de Educação Física tenham relação com possíveis ausências de políticas educacionais na IDE. No entanto, reconhece que a IE precária com insuficiência de materiais didático-pedagógicos pode, sim, provocar evasão nas aulas de Educação Física. Conclui a DG-E1 que a evasão só não tem sido maior devido ao engajamento docente, que busca se desdobrar para contornar e camuflar os problemas. Com efeito, por mais nobre que sejam as intenções paliativas dos professores na tentativa de reversão dos problemas de IE, tal atuação pode contribuir para o agravamento do problema, se forem despidas de consciência crítica acerca da ausência de políticas educacionais. Quando a mobilização da comunidade escolar e as ações vestem tão somente o manto da alienação - com a tentativa de resolver o problema à sua maneira, deixando de reivindicar uma educação pública de qualidade como um direito fundamental, acabam retirando uma obrigação que é de responsabilidade constitucional entre os entes federativos. Embora o protagonismo deva ser exercido pelo Governo Federal ao que tange o financiamento da educação básica, cabe a contrapartida do Poder Executivo Municipal através de parcerias para a consecução das políticas educacionais.

Ainda que o DG-E3 tenha revelado que sejam raros os casos de evasão nas aulas de Educação Física, aponta que possivelmente um dos principais motivos para a desmotivação e a recusa de participação dos alunos nas aulas, deve-se a questão da ausência de políticas educacionais de uniformes e de vestiários (IDE de apoio). Não há de fato nenhuma norma, lei ou orientação do regimento escolar que exija ou busque a padronização de um uniforme para a utilização e participação dos alunos nas aulas de EF. Tampouco há um subsídio para as famílias mais carentes, que não possuem condições econômicas para adquirirem uma vestimenta que seja mais condizente às condições climáticas adversas (de elevadas temperaturas) que são predominantes durante a maior parte do ano letivo no município de Armação dos Búzios-RJ. Assim, o problema da ausência e obrigatoriedade do uso do uniforme e de políticas educacionais de vestiários para a assepsia nas aulas de Educação Física confrontam-se com os aspectos psicológicos e comportamentais dos jovens alunos, e isto reverbera no declínio dos cuidados pessoais com o próprio corpo, a preocupação com o suor e a sujeira decorrentes do resultado da participação na prática pedagógica.

A DG-E4 sinaliza que o interesse do aluno em participar das aulas de EFQ será consolidado quando de fato ele perceber a provisão de materiais didático-pedagógicos e de espaços físicos escolares propícios a prática pedagógica a ser desenvolvida. Uma vez que a recorrência de conteúdos de ensino tradicionais (esportes - futebol) e a ausência de diversificação de práticas pedagógicas pode ser explicado dicotomicamente - devido à ausência de materiais e de IDE (quadras polidesportivas). Mas também, pela cristalização e estandardização desportiva secularmente enraizada nos sistemas de ensino escolares. Esta forneceu e construiu as bases estruturais das instalações escolares a serem utilizadas nas aulas de Educação Física, haja vista a consagração e vinculação das quadras polidesportivas como parte inerente e integrada a esta disciplina curricular.

Em face dos resultados anteriores, os diretores escolares inferem que patamares altos ou baixos de participação e evasão dos alunos nas aulas de EF estão relacionados a presença ou ausência de políticas educacionais de IDE. Embora alguns diretores tenham registrado baixo índice de evasão nas aulas de EF, sobretudo devido aos esforços docentes. Os professores mesmo imersos na precarização da educação pública, adotam posturas proativas com propósitos de incentivo à participação dos alunos. Verificou-se o *antagonismo* das políticas educacionais nas unidades escolares - quando há provisão de materiais didático-pedagógicos, melhorias e aperfeiçoamento dos espaços físicos escolares, isto tende a contribuir positivamente no interesse dos alunos em *participar* das aulas. Em contrapartida, a ausência de políticas educacionais de uniformes de Educação Física e de infraestruturas de vestiários são aspectos prejudiciais, pois reforçam a *evasão* dos alunos nas aulas. Ademais, este contexto educacional repleto de adversidades contribui negativamente ao ampliar as desigualdades educacionais entre as disciplinas acadêmicas curriculares.

Em segundo lugar, a subcategoria *adequação e atuação docente/prazer das aulas de EF* (20%) possui apenas um segmento codificado.

A referida subcategoria representa a percepção da DG-E2 ao ser indagada de em que medida a participação e a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física resultam de políticas educacionais de IDE. Assim, o excerto abaixo expressa a sua resposta:

> Mas eu não vejo muito a evasão por uma questão da falta de estrutura não. Pelo contrário, eu vejo a participação na Educação Física aqui, é muito intensa. Manhã, tarde e noite. E são professores que estão buscando – dentro daquilo que a gente tem; da nossa estrutura, da nossa infra – adequar e trabalhar da melhor forma possível para que tragar prazer para esse aluno. (Diretora DG-E2)

Embora a DG-E2 considere que os poucos casos de evasão nas aulas não possuam relação com as condições da infraestrutura escolar, infere-se que a adequação e atuação docente tem sido preponderante frente aos desafios impostos pela ausência de políticas educacionais de IDE existentes, de modo a conseguir cumprir com a prática pedagógica e proporcionar prazer aos alunos. Em contrapartida, salienta que a expressiva participação dos alunos em todos os turnos escolares nas aulas de Educação Física deve-se ao prazer que elas exercem. Mesmo que não tenha sido percebido, informa-se que as políticas educacionais de IDE quando presentes ou ausentes nos sistemas públicos de ensino possuem relação direta com a prática pedagógica da Educação Física, quiçá de qualquer disciplina acadêmica, exercendo o poder de influenciar positivamente ou negativamente a participação ou a evasão dos alunos nas aulas.

Em terceiro e último lugar, a subcategoria *importância da Educação Física (*20%) com um único segmento codificado encerra a análise dos diretores escolares ao que tange a participação e evasão dos alunos de EF *versus* as políticas educacionais.

À semelhança da subcategoria anterior, a DG-E4 quando inquirida a respeito de em que medida *a participação e a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física resultam de políticas educacionais* de IDE, respondeu da seguinte maneira, como demonstra a unidade de análise abaixo:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Então futebol é prática. As minhas meninas, na maioria, não participam porque é futebol; depois vem o vôlei; basquete, raramente, porque eles não se identificam porque também não tem essa cultura de ter o esporte desde cedo. Por isso a importância desde lá da creche. Hoje, é um grande ganho porque nós temos o profissional de Educação Física na creche hoje extremamente importante, nós não tínhamos e para já começar mudar essa cultura, [...] Eu vejo que o profissional da

> Educação Física é extremamente importante na escola porque a gente fala assim quando os alunos veem da aula de Educação Física, eles veem com um sorriso de orelha a orelha, não querem mais voltar para a sala, só querem ficar na atividade e, hoje, eles entendem que não é só lá eles precisam fazer avaliação. (Diretora DG-E4)

Em razão dos resultados apresentados anteriormente, a DG-E4 conclui a respeito da importância da Educação Física invocando políticas educacionais que estabeleçam a presença da disciplina nas primeiras etapas da educação básica (creche escolar). Sobretudo, para demonstrar a valorização da disciplina e tentar romper com a prevalência da cultura desportiva - que tem sido um dos principais motivos para o desinteresse nas aulas por parte das alunas. Contudo, a DG-E4 aponta que a inclusão da disciplina como área do conhecimento e do profissional de Educação Física desde a creche escolar, realizando intervenções pedagógicas são "extremamente importantes". Posto que contribui para ampliar a percepção da comunidade escolar sobre esta disciplina curricular, no sentido da diversidade de conteúdos de ensino, da ampliação do repertório de atividades, do prazer e fascínio exercido nos alunos e alunas e da necessidade da compreensão discente de que o valor da disciplina perpassa às aulas práticas, tendo também um rito de aulas teóricas e avaliações pertencentes aos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem).

4.5.4.4 Possíveis reflexos da infraestrutura escolar na prática pedagógica

A categoria *infraestrutura escolar* (IE) possui cinco segmentos codificados (18,5%), analisando a percepção dos diretores escolares acerca dos possíveis desdobramentos no ensino da Educação Física (EF) em decorrência de questões relativas às políticas educacionais de IE.

No que diz respeito a apreciação da referida categoria, emergiram as seguintes subcategorias analíticas:

1. Interferências no plano de ensino/Limitação da atuação docente;
2. Maior desgaste docente;
3. Ausência de políticas educacionais de IDE;
4. Reformulação da formação continuada.

Deste modo, a tabela 69 apresenta a estatística das subcategorias com a frequência absoluta e relativa dos dados referentes aos reflexos da IE na prática pedagógica da EF.

Tabela 69 – Estatística de subcategorias (a infraestrutura escolar no ensino da Educação Física – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Interferências no plano de ensino/Limitação da atuação docente	2	40,00
Maior desgaste docente	1	20,00
Ausência de políticas educacionais de IDE	1	20,00
Reformulação da formação continuada	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se na tabela 69, a subcategoria *interferências no plano de ensino e limitação da atuação docente* (40%), com dois segmentos codificados.

Inicia-se a apresentação dos resultados referentes a categoria infraestrutura escolar, a partir da referida subcategoria - interferências no plano de ensino e limitação da atuação docente.

Quando a DG-E2 e o DG-E3 foram perguntados de em que medida as políticas educacionais que subsidiam a IDE afetavam a prática pedagógica da Educação Física, responderam a partir das unidades de análise abaixo:

> É uma quadra que fica fora da escola, onde nós temos várias pessoas que ficam ao redor. Você entendeu o que a gente quer dizer. Tem lanchonetes aqui, ao redor, que isso atrapalha. Às vezes, o professor está dando aula de costas para um, enquanto outro está indo comprar um geladinho. Então isso. Às vezes, ele tem que vir aqui pedir à direção, ao inspetor de alunos para que possa dar um auxílio para ele lá dentro. Então isso compromete muito. Por mais que ele planejou aquela aula, para falar tudo legal. Mas a infraestrutura, ela não é adequada o suficiente para que ele possa trabalhar da melhor forma, que ele vem trazer para esse alunado. (Diretora DG-E2)

> Lógico que tem prejuízo, tem prejuízo, tem o cansaço, tem o deslocamento, tem os fatores climáticos, tudo isso influencia na aula. Um dia com quarenta graus, você não vai dar a aula igual ao dia em que você está com vinte graus. No dia de ventania, você tem que alterar a atividade. Então, como você não tem cobertura, você está exposto, em um dia de chuva você vai ter que mudar tudo, toda a sua aula, então isso com certeza influencia. (Diretor DG-E3)

A DG-E2 aponta uma série de fatores que configuram o caos e comprometem a prática pedagógica (o ensino) da Educação Física, dando a entender que as falhas nas políticas educacionais de IDE têm sido preponderantes para a ocorrência de tais problemas. Enfatiza que a questão da quadra polidesportiva (QPD) ser fora escola contribui para a insegurança e para que ajam interferências humanas e de serviços oferecidos aos alunos, o que tem gerado estímulos contraproducentes. O comércio local e as lanchonetes próximas ao local de aula afetam a concentração e estimulam a compra de produtos alimentícios pelos alunos, que se retiram da mesma sem a permissão do professor, o que pode comprometer a integridade física do educando. Por fim, constata-se a necessidade de auxílio de recursos humanos na QPD durante as aulas de EF, como também, a ajuda da direção escolar e de inspetores de alunos, devido aos problemas relatados em decorrência das inadequações da IE.

O DG-E3 menciona que as políticas educacionais de IDE afetam a prática pedagógica da Educação Física, sobretudo quando se constata a utilização de uma QPD sem cobertura. Nesta perspectiva, enfatiza que o deslocamento para a QPD fora da escola e as intempéries climáticas (altas e baixas temperaturas, chuvas e ventos) interferem diretamente na qualidade do ensino e na constante necessidade de alterações no plano de aula.

Em suma, os resultados apresentados pelos diretores escolares DG-E2 e DG-E3 inferem que as interferências no plano de ensino e a limitação da atuação docente ocorrem em decorrência da forte influência ocasionada pela ausência de políticas educacionais de IDE nas unidades de ensino. A consistência e a robustez dos dados revelam a força que as políticas educacionais de IDE, sobretudo quando ausentes, exercem sobre o ensino e a prática pedagógica da disciplina de Educação Física. Verificaram-se graves comprometimentos nas aulas devido às inadequações na IDE, com QPD sem coberturas e exposição de professores e alunos às condições climáticas adversas.

A segunda subcategoria a ser analisada - *maior desgaste docente* (20%) possui apenas um segmento codificado e revela a percepção da DG-E1. À semelhança da subcategoria anterior, a

diretora escolar quando indagada a respeito de em que medida as políticas educacionais que subsidiam a IDE afetam a prática pedagógica da EF, respondeu da seguinte maneira:

> Na realidade, não chega a afetar a prática, porque o professor vai ser o super-homem, de suprir essa prática. Ele vai fazer o que der para ele fazer para suprir a prática pedagógica. A infraestrutura não ajuda, então, daí, ele vai virar o super-homem para dar conta da prática pedagógica. (Diretora DG-E1)

A DG-E1 posiciona a figura do professor de Educação Física no cerne da prática pedagógica. Conclui que as políticas educacionais não afetam a prática pedagógica devido a postura proativa do professor diante dos problemas verificados. Salienta que o seu empenho é preponderante diante de um cenário educacional deficiente e tenta elevar a figura do professor, quando estabelece uma descabida comparação de caracterizá-lo como um "super-homem", dotado de poderes e energia para suprir a prática pedagógica que é fortemente afetada pela ausência das políticas educacionais de IDE. De fato, percebe-se uma exacerbada sobrecarga e responsabilização, o que gera um maior desgaste docente.

A terceira subcategoria possui apenas um segmento codificado (20%) e analisa a percepção da DG-E4 a respeito da *ausência de políticas educacionais de IDE*.

Assim, à semelhança da subcategoria anterior, a diretora escolar foi inquirida a respeito de em que medida as políticas educacionais que subsidiam a IDE afetam a prática pedagógica da EF. O segmento codificado abaixo revela a sua resposta:

> Não vejo uma política pública voltada diretamente para melhoria do ensino. Mas nós não conseguimos porque temos uma coisa no meio que é política [...] a gente começou a perceber que a educação é uma forma de se ganhar dinheiro. (Diretora DG-E4)

Em síntese, a DG-E4 deduz que não há sequer uma "política pública" educacional de IDE direcionada para a melhoria do ensino da Educação Física. Ou seja, percebe a total ausência de políticas educacionais de IDE. Ademais, apresenta percepções e divagações que dão a entender que este processo de deterioração da educação pública é influenciado pela "política", ou melhor a *politicagem*, que segundo a DG-E4 vislumbrou na educação uma forma de aferir lucros financeiros - o uso político da máquina pública.

Finalmente, a quarta e última subcategoria - *reformulação da formação continuada* possui apenas um segmento codificado (20%), encerrando, assim, a percepção dos diretores escolares a respeito da categoria infraestrutura escolar (IE).

Na referida subcategoria, à semelhança das subcategorias anteriores, a DG-E5 foi questionada a respeito de em que medida as políticas educacionais que subsidiam a IDE afetam a prática pedagógica (o ensino) da Educação Física. A unidade de análise a seguir, pormenoriza esta importante temática:

> A Educação Física, a coordenação, num dia é só Educação Física e nenhuma outra disciplina isso acontece, então eu acho que a Educação Física precisa ser inserida junto com outra disciplina, como uma linguagem, entendeu? Porque eu acho que a Educação Física fica muito deslocada. Então essa troca é muito importante e essa disciplina com outras disciplinas. (Diretora DG-E5)

A DG-E5 infere sobre a necessidade de reformulação na política educacional da formação continuada da Educação Física (EF). Notadamente, a proposta seria a integração de outras

disciplinas acadêmicas junto à EF na mesma formação continuada, no sentido de promoção de troca de conhecimentos. Salienta que a EF parece estar “deslocada" ou isolada, na comparação com as demais disciplinas acadêmicas.

4.5.4.5 Os objetivos da Educação Física

A categoria secundária *objetivos da Educação Física* (14,8%) com quatro segmentos codificados é a última a ser analisada ao que tange a percepção dos diretores escolares a respeito da prática pedagógica.

Neste ínterim, o estudo realizado na referida categoria estabeleceu exclusivamente uma única subcategorias analítica:

1. Deficiências na IDE/Ambiguidades/Exclusão social.

A tabela 70, apresenta a estatística da subcategoria objetivos da Educação Física, com referência à frequência absoluta e relativa dos dados:

Tabela 70 – Estatística de subcategorias (objetivos da Educação Física – a percepção dos diretores escolares)

	Segmentos	Porcentagem
Deficiências na IDE/Ambiguidades/Exclusão social	4	100,00
TOTAL	4	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 70, percebe-se a prevalência da subcategoria *deficiências na IDE; ambiguidades e exclusão social* (100%) com o total de quatro segmentos codificados.

Nesta perspectiva, a invocação da referida subcategoria ocorreu quando os diretores escolares foram indagados a respeito de um processo de inclusão e flexibilidade curricular[82] nas aulas de Educação Física, e se a IE global oferecida permite a chancela às escolas de serem promotoras de saúde e de práticas inclusivas. A este respeito, os segmentos codificados abaixo lançam luz sobre esta temática:

> Nas outras matérias, sim, existe a contemplação de adequação de conteúdos e propostas de currículos. Isso eu vejo muito a nossa supervisora, ela tem muito cuidado com essa questão. Acredito que em Educação Física, ela também tenha um pouco desse cuidado, mas eu não tenho muita certeza nessa questão. O professor está sempre de frente, em questão dessas práticas. Então, é complicado. E é difícil. A gente planeja uma aula e, naquele dia, não consegue atingir os nossos objetivos. E, bem, o professor, acredito, é um malabarista. Porque, senão, ele não conseguiria fazer tanta coisa fora dos padrões que seriam necessários. (Diretora DG-E1)

> Tem sim. Porque a gente trabalha aqui muito com currículo adaptado, com a flexibilização. E esses professores de apoio nossos, eles são assim, excepcionais. E a equipe técnica nossa também está sempre muito em cima desse currículo funcional. De chamar o professor, de adequar, de adaptar. Esse professor, também ele... nem todos... mas a gente sabe que tem muitos, que muitos fazem. E é isso que eu digo

[82] A este respeito, a intenção foi saber dos diretores escolares informações se as aulas de Educação Física escolar contemplam abordagens inclusivas, adequação de conteúdos de ensino e um currículo adaptado para alunos e alunas, sobretudo àqueles que possuem necessidades educativas especiais (NEE).

> para você que faz com que esse nosso alunado busque a aula de Educação Física, por ela ser prazerosa. (Diretora DG-E2)
>
> O que acontece... como eu falei Búzios tem um diferencial em que o professor quando ele tem um aluno, ele é acompanhado de um professor de apoio. Essa adequação de conteúdo, esse aluno não cumpre nem a carga horária devido à necessidade dele, então o professor também não tem esse momento de falar assim agora eu vou preparar uma aula só para esses alunos. Então o que que é feito de uma forma geral? O professor de apoio acompanha esse aluno em sala de aula e ele adequa o conteúdo. Então, existe as supervisões quando funciona bem, a supervisão acompanha isso e vai fazendo o material e apresenta ao professor. É o contrário, o professor que recebe o material, não é ele que apresenta o material. Então quando há um vínculo com os professores isso flui muito bem. Se não o aluno fica no prejuízo. [...] a estrutura não permite e, na prática, vamos lá em quadra ou... esse profissional de apoio, ele não tem expertise para trabalhar esse aluno, fazer as atividades físicas necessárias, então seria o professor da turma, mas ele não vai fazer porque ele está com trinta alunos. (Diretora DG-E4)
>
> Sim, aqui na escola todos os alunos têm um currículo adaptado, que a supervisora se senta com o professor e aí é feito no início do ano e vem gerindo isso. Então, ele tem um currículo adaptado, os nossos alunos para Educação Física e para todas as outras disciplinas, então aqui acontece. Como eu te falei, os nossos alunos de inclusão eles fazem Educação Física. [...], mas o professor ele sempre faz a aula diferenciada. Tem até um aluno que ama Educação Física, entendeu, gosta muito de educação física. (Diretora DG-E5

A DG-E1 demonstrou ambiguidades ao explicar se a Educação Física, diferentemente das demais disciplinas acadêmicas, conta com a adequação de conteúdos e a adaptação do currículo para alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Reforça que este acompanhamento fica a cargo da responsabilidade da supervisora escolar. Não obstante, refere a DG-E1 que os professores de EF costumam conduzir o processo de inclusão com total responsabilidade e comprometimento, buscando superar os desafios como se fossem verdadeiros "malabaristas", mesmo diante das adversidades decorrentes da ausência de padrões mínimos e das deficiências na IDE. Infere-se que, a DG-E1 demonstrou ambiguidades e não apresentou argumentos consistentes da relação entre a adequação de conteúdos e a adaptação do currículo com a IDE que possa consolidar a E1 com a chancela de ser promotora de saúde e de práticas inclusivas.

Ainda que as DG-E2 e a DG-E5 mencionem que exista um currículo adaptado de Educação Física destinado para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), as narrativas apresentadas não demonstram correlação entre a adequação de conteúdos e a adaptação de currículo com a IDE. Revelam que o processo de inclusão nas aulas possuem o suporte dos professores de apoio, do acompanhamento técnico-pedagógico da supervisão escolar e da participação dos professores na adequação de conteúdos de ensino. De acordo com a DG-E2, este robusto suporte de recursos humanos contribuem para tornar as aulas mais prazerosas. Infere-se que, com as argumentações defendidas e as ambiguidades dos dados apresentados não é possível afirmar que a E2 e a E5 tenham a chancela de serem promotoras de saúde e de práticas inclusivas, sobretudo devido à ausência de informações referentes à IDE.

A DG-E4 retrata a realidade do contexto de ensino das aulas de Educação Física com a participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Nesta perspectiva, traz importantes informações a respeito do processo de inclusão nas aulas – como a presença de um professor de apoio, a redução de carga horária que é amparada por lei para os alunos inclusos,

a adequação de conteúdo realizada pelo professor de apoio, o acompanhamento e elaboração de material didático-pedagógico pela supervisora escolar e a necessidade de trabalho conjunto entre o professor de Educação Física e o professor de apoio para que o processo de inclusão de fato seja realizado. Não obstante, algumas críticas são necessárias, como o fato do professor de Educação Física não elaborar as atividades a serem realizadas com estes alunos, mas, sim, recebê-las da supervisora escolar. Um outro aspecto que merece destaque é o fato dos alunos com NEE não participarem com os demais alunos da turma, sob a alegação da quantidade excessiva de alunos já existentes nas aulas de Educação Física. Segundo a hipótese erigida pela DG-E4, o elevado número de educandos nas aulas inviabilizaria a atuação docente com os alunos com NEE, posto que estes ficam sob a responsabilidade do professor de apoio, que é quem realiza a atividade e faz a adequação do conteúdo. Por fim, a justificativa suscitada pela DG-E4 é de que a tentativa de se estabelecer o processo de inclusão nas aulas de EF é contraproducente, restringindo a participação de alunos com NEE, sobretudo devido aos problemas IDE. Infere-se que, a E4 não possui a chancela de ser promotora de saúde e de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, posto que foi evidenciado que os alunos inclusos, possivelmente com maiores comprometimentos à participação são afastados do convívio social com os alunos da turma, e costumam ficar sob a responsabilidade dos professores de apoio - no tocante à execução, planejamento e orientação das atividades físicas. Ademais, possíveis deficiências na IDE foram mencionadas como fator restritivo ao processo de inclusão.

Os resultados apresentados anteriormente inferem que os objetivos almejados pela Educação Física tem sido comprometidos, sobretudo pelas deficiências na IDE, as ambiguidades dos diretores escolares e pela exclusão social de alunos com NEE durante as aulas. Os argumentos defendidos denotam que as unidades de ensino *não possuem* a chancela de serem promotoras de saúde e de práticas inclusivas. Pelo contrário, percebeu-se que algumas escolas executam e subvertem políticas educacionais revestidas com *vieses* de práticas inclusivas, utilizando o respaldo da estrutura administrativa escolar. No entanto, o que se percebe são tentativas conservadoras e excludentes, que consolidam no *chão da escola* uma abordagem didático-metodológica (ensino e aprendizagem) que promove a exclusão social dos alunos com NEE, ampliando as desigualdades educacionais. Ainda que tenha sido mencionado pelas diretoras escolares a presença nas unidades escolares de práticas inclusivas (adequação de conteúdos de ensino com a participação dos professores de apoio e o currículo adaptado), de fato percebeu-se uma correlação negativa entre a IDE e o ensino oferecido nas aulas de Educação Física escolar com a flexibilização curricular.

4.5.5 A categoria desvalorização na Educação Física – os diretores escolares

A categoria *desvalorização na Educação Física* analisa a percepção dos diretores escolares a respeito do tratamento concedido pela comunidade escolar a referida disciplina acadêmica, ao que tange o status, as políticas educacionais e a IDE.

Por conseguinte, a tabela 71 salienta a estatística das subcategorias com as frequências absolutas e relativas referentes a desvalorização na Educação Física que serão objetos de investigação no presente subcapítulo.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 71 – Estatística de subcategorias (a desvalorização na Educação Física – a percepção dos diretores escolares

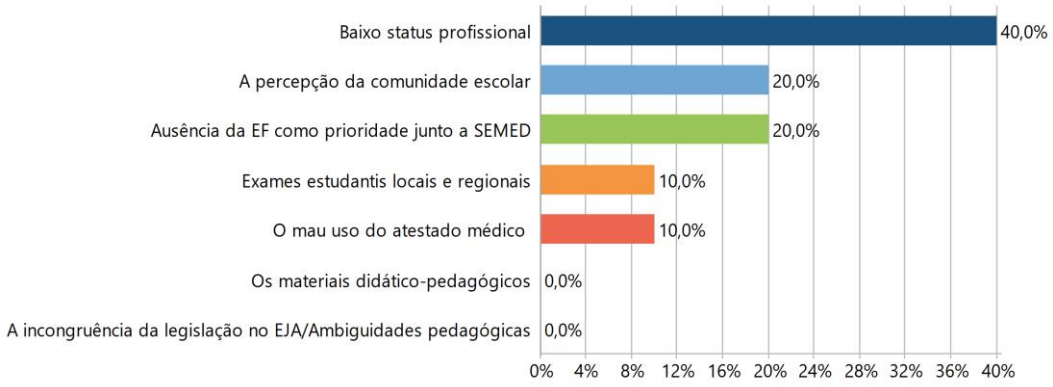
	Segmentos	Porcentagem
Baixo status profissional	4	40,00
A percepção da comunidade escolar	2	20,00
Ausência da EF como prioridade junto a SEMED	2	20,00
Exames estudantis locais e regionais	1	10,00
O mau uso do atestado médico	1	10,00
TOTAL	10	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se na tabela 71, o total de 10 segmentos codificados distribuídos entre cinco subcategorias analíticas. Destaca-se a subcategoria *baixo status profissional* (40%), com quatro segmentos codificados.

O gráfico 22, possibilita uma melhor visualização, detecção e tendência dos dados a respeito das subcategorias que compõem a desvalorização na Educação Física.

Gráfico 22 – Estatística de subcategorias (a desvalorização na Educação Física – a percepção dos diretores escolares)



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 23, majoritariamente, destaca-se a subcategoria *baixo status profissional* (40%). Mas também, a percepção da comunidade escolar e a ausência da EF como prioridade junto à SEMED, ambas com 20% dos segmentos codificados.

A seguir, inicia-se o próximo subcapítulo com a subcategoria baixo status profissional para caracterizar a desvalorização na Educação Física.

4.5.5.1 O baixo status profissional como evidência da desvalorização da EFE

As evidências de possível desvalorização na EF escolar emergem a partir da subcategoria *baixo status profissional* (40%), com quatro segmentos codificados.

A figura 21, exibe a frequência relativa dos dados ao salientar o modelo com uma única subcategoria referente ao baixo status profissional:

Figura 21 – Modelo com uma única subcategoria (o baixo status profissional na EF – a percepção dos diretores escolares)



Baixo status profissional (4)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se na figura 21, que os quatro segmentos codificados caracterizam a percepção dos diretores escolares DG-E2, DG-E3 e DG-E4 a respeito do baixo status do profissional que atua com a Educação Física escolar.

A este respeito, a DG-E2, o DG-E3 e a DG-E4 quando inquiridos sobre a percepção do status do professor de Educação Física no âmbito escolar, responderam da seguinte forma, como sinalizam as unidades de análise abaixo:

> Depende muito do professor. Porque a gente percebe que – como toda disciplina – têm professores e professores. Então a gente observa muito assim: que dependendo da turma que é; dependendo do turno que é; aquele professor tem camadas mais elevadas. A gente percebe muito isso aqui em relação a essas questões. Ele tem um status sim. Mas ele tem um status, que às vezes, a gente observa que às vezes pode ser até falha do próprio professor de Educação Física. Eu já observei muito isso. Eles olharem para o professor de Educação Física como se ele fosse só para a quadra jogar futebol. E o professor de Educação Física não é para isso. Porém – é o que eu percebo – alguns professores de Educação Física transpassam essa imagem para os alunos e para a gente como gestor e como profissional da escola. (Diretora DG-E2)

> Ele é o mais importante dentro da unidade escolar, e eu não vejo essa valorização. Eu vejo muito procurar o professor de educação física na hora dos eventos, principalmente, esportivos. (Diretor DG-E3)

> Então isso aí acho que é uma cultura que a gente... ainda vai levar um tempo para a gente estar desmistificando isso. Por quê? O professor de Educação Física também, muitos, não se veem também da escola, como sendo aquela aula formal. Faz parte da escola. Então ele vem da aula dele e não tinha muito contato com o restante do grupo da escola. Isso está se quebrando, aqui na E4, em função da construção da quadra, mas eu ainda percebo que ainda os professores de Educação Física são vistos como uma coisa que não tem tanta importância. (Diretor DG-E4)

Em um segundo momento, a DG-E4 foi indagada a respeito de quais fatores, historicamente, e/ou práticas educacionais no município de Armação de Búzios-RJ (Brasil) têm dificultado a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas à IDE e aos propósitos preconizados pela EFQ. O segmento codificado abaixo expõe a sua resposta:

> Nós não tínhamos essa valorização do profissional de Educação Física. Não existia. Isso eu estou falando, se você pegar lá em dois mil, eu era RH do município, então os professores que chegaram ao município, nós percebíamos até o despreparo do profissional. (Diretora DG-E4)

Percebe-se a partir da narrativa da DG2-E2 que prevalece na comunidade escolar uma *cultura de estereotipia* de uma Educação Física enraigada à conteúdos de ensino tradicionais e

estanques. Quando inquirida a respeito da posição do status do professor de Educação Física no âmbito escolar menciona que, como qualquer disciplina, a legitimidade adquire-se através da forma de atuação profissional. Na sua opinião, o status pode estar atrelado a fatores como a turma, o turno escolar e as camadas mais elevadas de ensino. Infere-se que o estereótipo no entorno do professor de Educação Física concebido pela comunidade escolar (alunos e direção, reforça uma imagem profissional contraproducente, negativa e improdutiva, sobretudo devido a recorrência de conteúdos de ensino tradicionais.

Ainda que o DG-E3 considere o professor de Educação Física como um dos mais importantes na unidade escolar, a sua percepção é de que não há no contexto geral um status de valorização. Afirma que o maior interesse e requisição pelo profissional de EF recai quando há eventos esportivos na escola.

A DG-E4 em seu primeiro segmento codificado acima, infere que paira sobre o profissional de EF um ideário que é fruto de uma cultura escolar distorcida - que o concebe como alguém "sem importância" dentro da comunidade escolar. Justifica esta percepção apresentando alguns pontos reflexivos sobre o comportamento e a atuação do professor de Educação Física na escola, são eles: o *isolacionismo docente* perante os seus pares (este comportamento desencadeia a ausência de identidade com a comunidade escolar e o não desenvolvimento de pertencimento como um importante integrante), a *cultura escolar* - que atribui a este profissional baixo status e desvalorização e, por fim, um *processo mental e comportamental equivocado*, que atribui a prática pedagógica um caráter de escolarização informal. Segundo a DG-E4, é imprescindível desmistificar tais características e ressignificá-las a partir de uma participação ativa e democrática, uma vez que elas reforçam e dão a entender que este profissional não possui importância, é desvalorizado e não goza de prestígio perante a comunidade escolar.

No segundo segmento codificado, a DG-E4 salienta que historicamente tem prevalecido a ancoragem sobre a desvalorização na Educação Física devido a dois aspectos: o *baixo status* (da importância da disciplina e do profissional de Educação Física) e de uma *visão distorcida da comunidade escolar*. Estas podem ser consideradas como uma das principais razões para a não efetivação de políticas educacionais de IDE e aos preceitos para uma Educação Física de Qualidade (EFQ). Descreve que em tempos remotos na rede pública municipal de ensino a imagem que se tinha do professor de EF era equivalente à de um "recreador" e a disciplina era vista pela comunidade escolar como "sem importância", com finalidades educacionais alheias - somente para a distração dos alunos. Em consonância com todas estas questões que denotam a desvalorização da disciplina de Educação Física, a DG-E4 ainda acrescenta os problemas verificados com os materiais didático-pedagógicos.

Os resultados anteriores inferem que a tese do baixo status do profissional de EF nas unidades de ensino deve-se sobretudo, a uma *cultura distorcida atribuída pela comunidade escolar*. Historicamente, esta cultura escolar tem reforçado a desvalorização do professor sob o argumento de despreparo, do estereótipo que recai sobre a disciplina devido a ênfase concebida pelos professores aos conteúdos de ensino tradicionais e, por fim, a uma ancoragem escolar que o considera como um recreador, o que amplia a propagação da *não-importância da EF*. Mas também, o auto *isolacionismo docente* e a percepção de um *processo mental e comportamental equivocado* de *escolarização informal* da EF, acentuam o baixo status profissional e a desvalorização da disciplina. O conjunto de aspectos ora observados, podem ser considerados como uma das principais razões para a não-efetivação de políticas educacionais de IDE e as condições necessárias para que não se desenvolva uma EFQ.

4.5.5.2 A comunidade escolar e a desvalorização na Educação Física

Prosseguindo a análise qualitativa dos dados, a subcategoria *a percepção da comunidade escolar* (20%) sinaliza a respeito da percepção dos diretores escolares sobre a *desvalorização* na Educação Física.

Seguidamente, a figura 22 demonstra o modelo com uma única subcategoria - a percepção da comunidade escolar, representada pelos segmentos codificados da DG-E2 e do DG-E3.

Figura 22 – Modelo com uma única subcategoria (a comunidade escolar – a percepção dos diretores escolares)



A percepção da comunidade escolar (2)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta maneira, a referida subcategoria demonstrada na figura 22, emerge quando os diretores escolares foram provocados a diferenciar o que a legislação coloca como status legal e o que existe de status real, no *chão da escola*, na prática da Educação Física. Assim, perceberam-se como respostas, os segmentos codificados abaixo:

> Observo muito que é um professor muito desvalorizado em relação à sua disciplina, que ele atua. Porque isso inicia até mesmo pela comunidade: ah, Educação Física. Educação Física não reprova. Ah, Educação Física é só esporte. (Diretora DG-E2)

> Inclusive, é um problema que a gente tem com a Educação Física no geral, que muita gente na comunidade escolar não enxerga como disciplina, então essa visão da comunidade, e a gente explica isso durante as aulas, que Educação Física é uma disciplina como as demais. A gente tem essa dificuldade. (Diretor DG-E3)

Na opinião da DG2-E2, a desvalorização do componente curricular Educação Física é evidente. Tal situação é patente durante as reuniões de conselhos de classe quando o professor pronúncia os resultados de aprendizagem de alunos reprovados. Neste momento, o que se observa é uma reação desproporcional e contrária dos atores educacionais presentes por simplesmente ser à Educação Física.

O DG-E3 ao explicar o tratamento concedido pela comunidade escolar ao componente curricular Educação Física, salienta que um dos maiores problemas é a percepção de que a mesma não é considerada uma disciplina curricular acadêmica. O DG-E3 revela que informa aos membros da comunidade escolar que a Educação Física é uma disciplina acadêmica como todas outras. Possui status legal e exerce de prestígio, tendo os seus direitos assegurados como componente curricular obrigatório como às demais matérias. No entanto, acerca do status real no *chão da escola*, prevalece uma concepção generalizada e uma dificuldade da comunidade escolar em não aceitar e compreender a Educação Física como uma disciplina acadêmica. Infere-se sobre a constatação e prevalência dicotômica reverberada pela comunidade escolar entre o status legal e o status real da disciplina acadêmica Educação Física.

Extrai-se dos resultados narrados acima pelos diretores escolares, que o contexto de desvalorização vivenciado pela Educação Física na E2 e na E3 possui como gênese comportamentos depreciativos perpetrados por membros da comunidade escolar. Os fatos apresentados inferem acerca de possíveis contextos de desvalorização, como àqueles sofridos pelos professores de Educação Física nos conselhos de classe, devido a contestação dos seus

pares durante o anúncio dos alunos reprovados. Por outro lado, a visão reduzida, distorcida e de submissão da Educação Física à instituição esportiva (ao esporte) amplia esta desvalorização. Por fim, a ancoragem e cristalização das dificuldades para reverter uma visão abrangente e *negacionista* atribuída pela comunidade escolar à Educação Física, que a nega e não reconhece a sua realidade empírica enquanto disciplina curricular acadêmica.

4.5.5.3 A ausência da Educação Física como prioridade junto à SEMED

Continuando, a subcategoria *ausência da Educação Física como prioridade junto à SEMED* (20%) é a terceira a ser analisada na linha hierárquica ao que tange a desvalorização.

A figura 23, apresenta o modelo com uma única subcategoria a respeito da ausência da EF como prioridade junto à SEMED:

Figura 23 – Modelo com uma única subcategoria (a ausência da Educação Física como prioridade junto à SEMED – a percepção dos diretores escolares)



Ausência da EF como prioridade junto a SEMED (2)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Anteriormente, a figura 23 revela o total de dois segmentos codificados (20%), que por sua vez referem-se à percepção da DG-E1 e da DG-E4 sobre uma explícita desvalorização através da ausência da EF como prioridade junto à SEMED.

Por conseguinte, os diretores escolares foram questionados sobre quais fatores, historicamente, e/ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) têm dificultado a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas à IDE e aos propósitos preconizados para uma EFQ. A este propósito, a unidade de análise abaixo da DG-E1 lança luz sobre esta importante temática.

> É, hoje a gente depende, praticamente, da Secretaria de Educação. Hoje, lá, a gente não vê nenhum tipo de prática deles com Educação Física. Pode ser que os outros anos tenham, mas hoje a gente não vê, da Secretaria de Educação, essa ênfase na prática, com a Educação Física. (Diretora DG-E1)

Por outro lado, a DG-E4 foi inquirida sobre como se desenvolve a parceria entre a escola e a SEMED – Secretaria Municipal de Educação acerca das políticas educacionais relacionadas à provisão de IDE, respondendo através do segmento codificado na sequência:

> À Secretaria de Educação, nós fazemos nossas solicitações, mas é o que eu já falei, nós não temos muito retorno até porque a Secretaria de Educação, na minha visão, ainda não vê a Educação Física como uma prioridade, então é preciso mudar essa concepção. (Diretor DG-E4)

USC UNIVERSIDADE

A DG-E1 demonstrou objetividade ao dizer que historicamente duas razões podem ser consideradas como as principais responsáveis pela dificuldade de implementação de políticas educacionais de IDE e aos propósitos para uma EFQ: a ausência de autonomia escolar e o baixo status da disciplina perante a SEMED. A primeiro razão descrita, afirma que a E1 vivencia uma relação de dependência total com a Secretaria de Educação. Não obstante, a segunda razão seria

a desvalorização (baixo status da disciplina), por compreender que atualmente não há políticas educacionais concretas da SEMED que beneficie à Educação Física.

No tocante a relação da E4 com a SEMED acerca das políticas educacionais de provisão a IDE, a DG-E4 salienta que faz o envio das solicitações e das necessidades da escola, no entanto, afirma que o retorno por parte da SEMED é insuficiente. Atribui esta insuficiência dos pedidos realizados ao fato da Educação Física não ser considerada como uma "prioridade", devido ao seu baixo status perante a SEMED. De fato, tem prevalecido uma concepção pedagógica equivocada no entorno da Educação Física, de ser um componente curricular sem importância. Por conseguinte, as solicitações referentes à disciplina costumam ser recusadas ou postergadas, pelo fato de não serem consideradas prioridades.

Os resultados anteriormente mencionados pelas diretoras escolares inferem a respeito da ausência da EF como prioridade junto à SEMED. Os fatos apresentados demonstram uma relação de dependência total da E1 para com a SEMED, não foram identificadas parcerias que pudessem estabelecer projetos e práticas educacionais da SEMED direcionados à disciplina acadêmica EF. Identificou-se também que a EF não é vista como “prioridade” pela SEMED, haja vista o relato e a constatação do DG-E4 do pouco retorno das solicitações que à escola envia a SEMED ao que tange às suas necessidades, o que possivelmente indique *o seu baixo status* perante a comunidade escolar

4.5.5.4 Os exames estudantis e regionais como sinônimo de desvalorização

No contexto da percepção dos diretores escolares acerca da desvalorização na EF, a subcategoria *os exames estudantis e regionais* (10%) ocupam a quarta posição hierárquica.

A figura 24, revela o modelo com uma única subcategoria analítica referente aos exames estudantis e regionais como um instrumento que ampliam a desvalorização da EF.

Figura 24 – Modelo com uma única subcategoria (os exames estudantis e regionais – a percepção dos diretores escolares)



Exames estudantis locais e regionais (1)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se que, o segmento codificado acima representa a percepção do DG-E3 ao ser inquirido sobre o status do professor de Educação Física no âmbito escolar. Nesta perspectiva, a unidade de análise abaixo aprofunda esta importante temática.

> Porque a quantidade de questões em uma prova de educação física, de artes, é menor do que as de matemática. Por que isso? Então falta esse reconhecimento, essa valorização da disciplina. É, a prova é elaborada de acordo com a carga horária da disciplina. (Diretor DG-E3)

USC Universidade de Santiago

Um ponto de extrema importância observado pelo DG-E3 que demonstra o baixo status do currículo da Educação Física e de Artes é a *menor quantidade de questões* atribuídas as estas áreas de conhecimento nos *exames escolares* comparavelmente à disciplina de Matemática. Em suma, conclui o diretor que a justificativa para a discrepância de tal situação é a *carga horária* das disciplinas, posto que as que possuem maiores cargas horárias recebem o direito de ter mais

questões. Salienta que este despretensioso fato agrava a luta por reconhecimento de disciplinas tradicionalmente consideradas de menor importância pela comunidade escolar, além de contribuir para a reprodução da desvalorização destas disciplinas.

4.5.5.5 O mau uso do atestado médico como sinônimo da desvalorização na EF

A subcategoria *o mau uso do atestado médico* (10%) é a quinta (e última) a ser analisada ao que tange a percepção dos diretores escolares sobre a desvalorização na Educação Física.

Neste ínterim, a figura 25 explicita o modelo com uma única subcategoria referente ao mau uso do atestado médico:

Figura 25 – Modelo com uma única subcategoria (o mau uso do atestado médico – a percepção dos diretores escolares)



O mau uso do atestado médico (1)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vislumbra-se na figura 25, que a subcategoria o mau uso do atestado médico caracteriza exclusivamente o segmento codificado referente a percepção do DG-E4 sobre a desvalorização na Educação Física.

Deste modo, a DG-E4 foi questionada sobre como a isenção nas aulas de Educação física devido à frequência de entrega de atestados médicos dos alunos podem ser consideradas como um indicador do status da disciplina dentro do currículo. A este respeito, a unidade de análise abaixo explicita esta temática:

> Nós temos realmente alguns que apresentam o atestado. Muitos a gente não tem como questionar porque não somos da área, mas nós percebemos também que é apenas para não fazer a Educação Física. O mau uso do atestado é porque se o aluno não pode participar da Educação Física, na minha cabeça eu entendo assim, ele não pode fazer aquela atividade física porque ele tem sei lá N situações. Como que ele vai participar de grupo de dança, de corrida, de tantas outras coisas? Então eu chamo os pais. Eu sempre faço isso porque eu acho que não é atender o aluno, a vontade daquele menino, é pensar o que a Educação Física vai fazer por ele lá na frente. Então nós nos preocupamos até mesmo para não ter essa baixa na aula de Educação Física, mas, de um modo geral, isso já deu uma diminuída também aqui. (Diretora DG-E4)

A DG-E4 conclui que a frequência da entrega de atestados médicos ocorre pura e simplesmente com interesses de se evitar a participação nas aulas de Educação Física. Contudo, refere que a busca pela isenção das aulas através do mau uso e entrega de atestados médicos têm significativamente diminuído. Revela que tem buscado combater o mau uso do atestado médico com a conscientização e o diálogo com os pais dos alunos, de modo a promover e a consolidar a importância da Educação Física para a vida futura dos alunos. Não obstante, constatou-se que alguns alunos não participavam das aulas de Educação Física, mas contraditoriamente, estavam inseridos em grupos de projetos esportivos escolares, o que configura o antagonismo de ações discentes, daí a necessidade de conscientização de pais e alunos. Nesta perspectiva, entende-se que o valor e o significado do objeto (movimento humano) só são incorporados a partir da vivência e experimentação consciente e crítica. Pois,

na medida que os alunos não fazem a Educação Física, deixa-se de atribuir-lhe a devida importância. Deduz-se que, com base nos apontamentos da DG-E4 há fortemente arraigado na cultura escolar o uso indevido do atestado médico para se evitar a participação nas aulas de Educação Física. Todavia, há um trabalho de conscientização com os pais e com os alunos no sentido de se desenvolver a valorização da disciplina.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

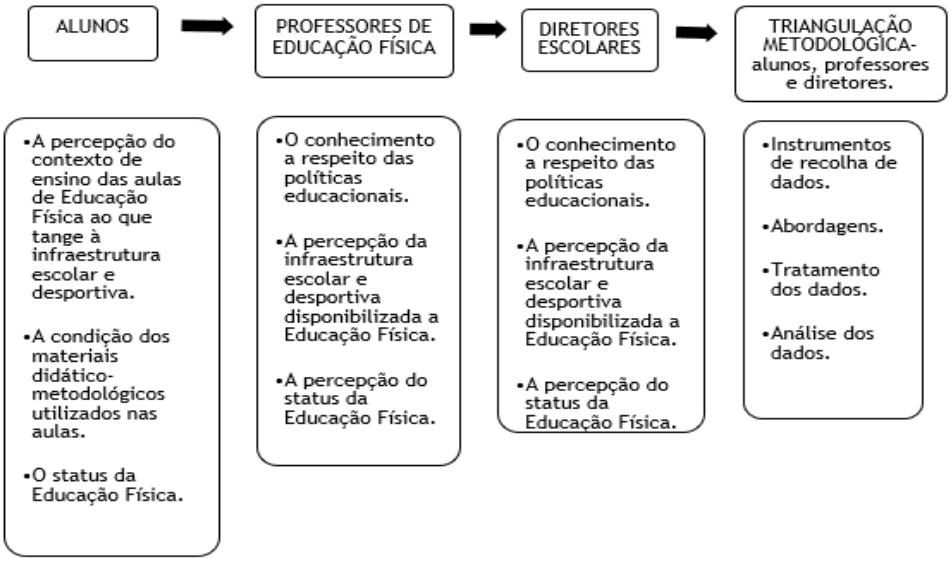
CAPÍTULO V

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo realizar o entrelaçamento dos principais resultados dos atores educacionais participantes com as evidências científicas através da literatura utilizada.

A discussão dos resultados apresentada refere-se à percepção dos alunos, dos professores de Educação Física e dos diretores escolares acerca da tríade políticas educacionais, infraestrutura escolar e o status do componente curricular Educação Física (Figura 26). No conjunto, estas temáticas representam o objeto de estudo ou estado da arte da presente investigação.

Figura 26 – Representação gráfica das seções de discussão dos resultados.



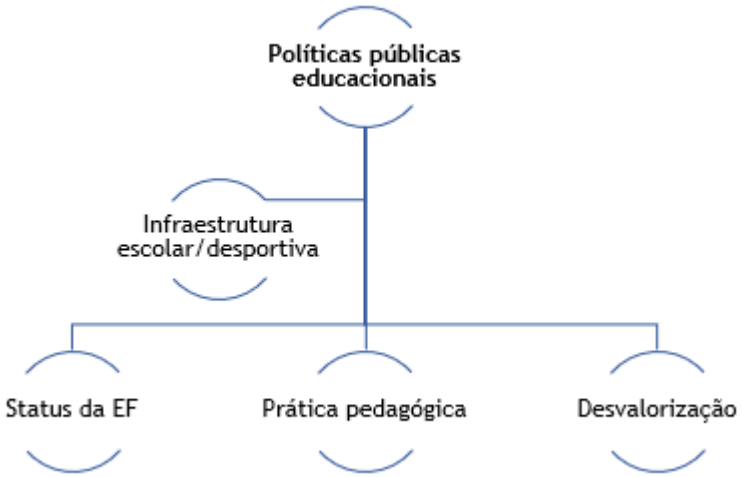
Fonte: Elaborado pelo autor.

O arcabouço teórico e metodológico deste capítulo está estruturado em quatro partes. Reitera-se que no capítulo três desta tese, os dados sociodemográficos das escolas, dos professores e dos diretores escolares já foram descritos. Assim como, as informações socioeconômicas dos alunos, a respeito da composição das famílias, dos bens materiais existentes e das condições trabalhista dos pais.

Isto posto, é importante salientar que referente ao mote a ser discutido com os participantes adultos (professores e diretores escolares), a figura 27 detalha o organograma que demonstra a importância hierárquica e a influência da categoria políticas públicas educacionais sobre as demais categorias de conteúdo. Estas, estão explicitadas na sequência hierárquica a partir da quantidade de segmentos codificados, notadamente a infraestrutura escolar e desportiva, o status, a prática pedagógica e a desvalorização na Educação Física.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 27 – Detalhamento hierárquico da influência da categoria políticas públicas educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste ínterim, a primeira seção deste capítulo revela e discute a partir da literatura os principais resultados referentes aos alunos do 9º ano de escolaridade. Sendo assim, o foco foi conhecer o contexto de ensino das aulas de Educação Física ao que tange a infraestrutura escolar e desportiva, a condição dos materiais utilizados nas aulas e o status da Educação Física. Na segunda seção, discute-se e sustenta-se na literatura o conhecimento e a percepção dos professores a respeito das políticas educacionais, da infraestrutura escolar e do status da Educação Física. Em terceiro lugar, a partir dos mesmos temas abordados com os professores, tem-se a intenção de discutir os principais resultados dos diretores escolares.

Finalmente, na quarta seção estabelece-se a triangulação metodológica com o entrelaçamento dos resultados de todos os participantes, a partir dos diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, e as abordagens metodológicas utilizadas.

Deste modo, foram utilizados concomitantemente os questionários, os guiões de entrevistas semiestruturadas, a análise estatística descritiva e inferencial, a análise de conteúdo e os softwares de análise e tratamento dos dados quantitativos (SPSS, versão 22) e qualitativos (MAXQDA Analytics Pro 2020).

5.1 Um breve relato dos dados socioeconômicos dos alunos com a IE

O conjunto dos 338 alunos das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), majoritariamente apontam que 57,7% são estudantes do sexo feminino e 42,3% do sexo masculino.

Os resultados do presente estudo revelam que a composição familiar dos alunos é composta, majoritariamente por pai, mãe e os irmãos (37%). Em contrapartida, se observa que 23% das famílias são constituídas pela mãe e irmãos, constatou-se que 32% das famílias possuem pais divorciados.

Este contexto de ruptura familiar impacta diretamente na renda e posição socioeconômica das famílias, uma vez que a mulher tende a exercer dupla função (a trabalhista e a doméstica). Neste intento, acerca da condição trabalhista, 21,6% das mães se encontravam desempregadas, não trabalhavam, contra 8,6% de pais que não trabalhavam. A este respeito, Alves, Gouvêa e Viana (2012) verificaram correlação entre o estrato socioeconômico das famílias com o

desempenho dos estudantes e a oferta de infraestrutura escolar nos municípios. Visto que as condições de ensino tendem a ser inferiores em localidades com uma maior parcela de alunos socioeconomicamente menos favorecidos.

A literatura e as evidências científicas são irrefutáveis e demonstram que as desigualdades educacionais no Brasil ao que tange a infraestrutura (Alves & Xavier, 2018; Sátyro & Soares, 2007; Soares Neto et al., 2013) são preditoras da eficácia escolar (Franco & Bonamino, 2005) e também tributária do desempenho escolar (Garcia, Prearo & Romero, 2016). Ademais, as escolas consideradas precarizadas, majoritariamente situam-se nas regiões geográficas com alunos menos favorecidos socioeconomicamente (Norte e Nordeste) por dependência administrativa (escolas municipais e escolas estaduais) e em determinadas localidades – rural. (Duarte, Gomes & Gotelib, 2019).

Barbosa e Fernandes (2001) relatam que 54% da variabilidade de proficiência entre escolas é proveniente da infraestrutura e dos equipamentos escolares pelo fato de promoverem o sucesso escolar e a aquisição de conhecimentos dos alunos. Corroborando com os estudos anteriores, Duarte, Gomes e Gotelib (2019) reforçam a tese de que as desigualdades educacionais tendem a ser maiores em regiões e localidades com níveis socioeconômicos inferiores e mais desfavorecidas. Assim, os autores explicitaram as desigualdades educacionais por região geográfica analisando as condições da infraestrutura das escolas brasileiras as separando em três agrupamentos (adequado, intermediário e precário). Concluíram a respeito de dois grupos de alunos, aqueles oriundos de famílias inscritas no Programa Bolsa Família (PBF) que estudam em escolas públicas (municipais e estaduais) de áreas urbanas pertencentes ao agrupamento de escolas consideradas como *adequadas* no contexto da realidade educacional brasileira. Inversamente, o outro grupo de alunos situa-se nas escolas municipais de áreas rurais pertencentes ao agrupamento *precário*. Em suma, Duarte, Gomes e Gotelib (2019) consideram que é preciso romper com a invisibilidade dessas escolas (públicas, municipais, estaduais, rurais e periféricas), que em sua grande maioria são frequentadas por alunos pobres. Assim, reforçam sobre a necessidade de medidas propositivas eficazes a favor de uma agenda de políticas públicas educacionais de infraestrutura no contexto distributivo da federação. Nesta perspectiva, apontam Soares Neto et al. (2013) que 84,5% das escolas brasileiras possuem apenas itens relativos ao funcionamento institucional como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha (44,5%, escala elementar; 40% escala básica), em sua grande maioria são escolas municipais e rurais. Sendo que, no nível de infraestrutura escolar elementar observando a região geográfica, 71% estão na Região Norte e 65,1%, no Nordeste.

Para Soares (2004) não é possível compreender o que se passa no sistema educacional sem antes observar a condição socioeconômica dos alunos. Por sua vez, este tema é fortemente impactado pelo nível de escolaridade dos pais, como destacam Alves, Gouvêa e Viana (2012) a respeito da necessidade das políticas públicas romperem com este paradigma de perpetuação que os autores denominam como quadro intergeracional de condição de baixa escolarização de grupos populacionais e de determinados municípios. No contexto das escolas pesquisadas na localidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), a presente investigação percebeu que 45% das mães dos alunos possuem o ensino secundário[83] e, respectivamente, 34.3% e 33.1% dos pais estudaram até o ensino primário[84] ou até o ensino secundário. Nesta particularidade,

[83] O ensino secundário ou educação secundária é a designação universal adotada por vários países para caracterizar uma das etapas de escolaridade, notadamente no Brasil corresponde a fase dos anos finais do ensino fundamental até o ensino médio, o que compreende a faixa-etária dos 12 aos 18 anos de idade.

[84] O ensino primário ou educação primária é uma expressão internacional largamente utilizada que determina uma das etapas das fases escolares de diversos países, no Brasil equivale ao anos iniciais do ensino fundamental, o que correspondente à faixa-etária dos 6 aos 11 anos de idade.

reforçam Alves, Gouvêa e Viana (2012) e Barbosa e Fernandes (2001) sobre a importância do nível de escolaridade dos pais ser considerado preditor do estrato socioeconômico dos alunos e um instrumento potencializador para a melhora do desempenho dos estudantes. Barbosa e Fernandes (2001) lembram que a variável escolaridade do pai é amplamente utilizada como controle do nível socioeconômico agregado familiar, salientando que 35,4% dos alunos a desconhecem. No nosso estudo, 15,7% e 7,7% dos alunos desconheciam, respectivamente, o nível de estudo dos pais e das mães. Nesta perspectiva, relatam Barbosa e Fernandes (2001, p. 13) que "a *escolaridade do pai* impacta positivamente a proficiência do aluno". Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (PNAD) de 2008, Alves, Gouvêa e Viana (2012) evidenciam que 46,1% da população economicamente ativa brasileira não possui instrução formal, ou seja, não estudaram ou apenas possuem o nível primário. Por outro lado, apenas 28,2% concluíram o ensino médio e 14,8% completaram o ensino fundamental, números estes inferiores aos que o nosso estudo encontrou a respeito do nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos. Sobre esta questão, Biondi e Felício (2007) revelam que o nível de escolaridade das mães aumentou no decorrer dos últimos anos, com um maior número de mulheres com o ensino fundamental completo. E, referem que a proporção de alunos na escola com mães que possuem o ensino fundamental completo é proporcional a um melhor desempenho relativo de alunos com mães que possuem o ensino fundamental incompleto.

Franco e Bonamino (2005) reforçam alguns fatores relacionados à eficácia escolar salientados pela literatura brasileira, dentre eles os recursos escolares. Mencionam que diferentemente do Brasil, em outros países a infraestrutura escolar em si não é considerada como fator de eficácia escolar. Segundo os autores a principal razão para a infraestrutura escolar não ser um sinônimo de preocupação entre os sistemas de ensino de outros países deve-se ao fato da equidade entre escolas, há pouca variação ao que tange a qualidade e a conservação de equipamentos e conservação.

Os dados sociodemográficos dos alunos e de suas famílias referentes aos bens materiais que possibilitem a utilização de recursos tecnológicos com vistas ao aprofundamento de estudos em suas residências, demonstram o antagonismo entre a ausência de computadores e a presença de internet. Posto que, 40,5% (137 casos) dos alunos não possuem computadores, ao passo que 94,7% (320 casos) responderam ter acesso à internet. Com efeito, o antagonismo dos resultados dos domicílios dos alunos que não possuem computadores em oposição aos que possuem acesso à internet confrontam-se com o *Censo da Educação Básica 2019*, a respeito de dados estatísticos dos recursos tecnológicos das escolas municipais brasileiras de ensino fundamental (Brasil, 2020).

A triangulação metodológica entre os resultados do nosso estudo a respeito da análise das condições socioeconômicas das famílias no cotejo com as desigualdades educacionais (Brasil, 2020) suscitadas pela literatura representam o retrato dos desequilíbrios sociais vivenciados no país (Franco & Bonamino, 2005). Neste sentido, os resultados evidenciados pela literatura estão próximos aos encontrados neste estudo referente a presença de computadores nas residências dos alunos, posto que Brasil (2020) revela que apenas 34,3% das escolas públicas municipais possuem computadores de mesa para alunos. Este resultado demonstra que a escola pública reproduz o que sociedade vivencia, especificamente desequilíbrios sociais e carências de políticas públicas. Em contrapartida, as unidades de ensino carecem de acesso a internet, visto que Brasil (2020) demonstra que apenas 21,1% das escolas possuem internet para alunos e 29,6% detém internet para ensino e aprendizagem.

5.2 A percepção dos alunos sobre a IDE e o status da Educação Física

Como parte da metodologia mista e do estudo de casos múltiplos verificado na presente investigação, os resultados quantitativos envolvem a percepção dos 338 alunos do 9º ano de escolaridade de cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil).

Sendo assim, um dos principais objetivos do nosso estudo foi conhecer a opinião dos alunos acerca da influência das políticas educacionais sobre a infraestrutura escolar e o status do componente curricular Educação Física.

Os dados das escolas pesquisadas refletem primeiramente, a análise descritiva de itens que compõem a infraestrutura escolar e desportiva. Em um segundo momento, se dá a análise inferencial do contexto de ensino, sobretudo da infraestrutura desportiva de materiais e sobre o status da Educação Física. Assim, a questão de pesquisa feita aos alunos (ver Capítulo IV, o quadro 40) buscou investigar a seguinte situação problema - *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física?* E, a partir das respostas, estabeleceu-se a análise comparativa de grupos com variáveis nominais – alunos que afirmaram "*sim*" versus "*não*", relativamente se às suas escolas mantinham boas infraestruturas desportivas durante as aulas de Educação Física.

Primeiramente, é imperioso salientar que do total dos 20 itens analisados no questionário RQIEDSEFA (*Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos*) aplicados aos alunos participantes serão discutidos e confrontados com a literatura apenas alguns itens. A razão para esta decisão é sobretudo técnica, mas também metodológica e epistemológica com sustentação na literatura do *Censo Escolar da Educação Básica*, que elege os recursos da infraestrutura escolar e os divulga oficialmente através de notas técnicas do Inep/MEC (Brasil, 2020; Inep, 2019a, 2020a). Portanto, a referência para a seleção e discussão dos itens da infraestrutura escolar e desportiva enumerados abaixo é sobretudo técnica com fundamentação no Censo Escolar da Educação Básica. Sendo assim, embora alguns elementos da infraestrutura escolar e desportiva tenham sido inquiridos aos alunos, informa-se que os seguintes itens destacados abaixo, ainda que apresentem relevância científica, estes não serão discutidos neste capítulo pela razão já explicitada:

- *Quadra de areia;*
- *Campo gramado;*
- *Ginásio polidesportivo;*
- *Parque infantil;*
- *Piscina;*
- *Pista de atletismo;*
- *Espaços alternativos (salas, auditórios etc.);*
- *Armários ou salas para armazenagem dos materiais;*
- *Bebedouros próximos ao local de aula;*
- *Áreas verdes (jardins, árvores, grama, hortas, flores etc.)*

Com a devida fundamentação teórica nos registros oficiais e técnicos do Inep/MEC, a literatura do Censo Escolar da Educação Básica será utilizada como referência *sine qua non* para a discussão dos resultados sobre os *recursos da infraestrutura escolar* (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Portanto, a representatividade e exemplificação dos recursos da infraestrutura escolar serão sustentados na literatura e relacionados com a prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Em síntese, a análise descritiva dos itens 11

enumerados abaixo serão discutidos, sobretudo neste subcapítulo, a partir da percepção e referência dos alunos.

1. Biblioteca ou sala de leitura;
2. Laboratório de ciências;
3. Pátio (coberto ou descoberto);
4. Quadra de esportes dentro da escola (coberta ou descoberta);
5. Quadra de esportes fora da escola (coberta ou descoberta);
6. Material para prática desportiva e recreação (*a discussão dos resultados deste item será feito através cruzamento da análise descritiva com a análise inferencial);
7. Banheiros PCD;
8. Recursos tecnológicos;
   8.1 sala multiuso (*laboratório de informática);
9. [85]Vestiários próximos ao local de aula;
10. Banheiros próximos ao local de aula;
11. Adaptações e acessibilidade para a circulação de alunos com NEE;

Os resultados da nossa investigação estão em consonância com estudos regionais e locais que correlacionam os itens da IDE a partir de evidências científicas robustas e consistentes sobre o cenário verificado no contexto educacional brasileiro. (Alves & Xavier, 2018; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Garcia, Prearo & Romeiro, 2016; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Sátyro & Soares, 2007; Schneider & Gouveia; 2011; Soares Neto et al., 2013)

No conjunto, em resposta a questão de pesquisa feita aos alunos, a análise descritiva apontou que 46,7% dos alunos responderam, *sim*, e 53,3% afirmaram que as escolas *não* possuem *boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física*. Com efeito, a percepção majoritária dos alunos ao fato das escolas municipais pesquisadas não possuírem uma boa infraestrutura escolar e desportiva encontra eco em diferentes literaturas a respeito das políticas educacionais de infraestrutura escolar, notadamente no contexto nacional (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Garcia, Prearo & Romeiro, 2016; Sátyro & Soares, 2007; Soares Neto et al., 2013), no contexto de distintos estados brasileiros (Inep, 2020b; 2020c; 2020d; Schneider & Gouveia, 2011), sendo consistentes com evidências científicas anteriores por nós verificadas no contexto local do município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) (Ferreira Neto, 2017, 2020e).

A análise descritiva demonstra importantes percepções dos alunos de itens sobre a infraestrutura escolar e desportiva.

No tocante ao contexto local, nas escolas públicas municipais da presente investigação, constata-se a presença do item biblioteca ou sala de leitura (92,3%) através da concordância dos alunos (totalmente ou em parte). Face a este resultado, 7.7% dos alunos narram que discordam (em parte ou totalmente). Por sua vez, no contexto nacional Brasil (2020) através do Censo da Educação Básica 2019, demonstra que apenas 41,4% das escolas municipais de ensino fundamental brasileiras possuem biblioteca ou sala de leitura, sendo este de longe o pior contexto educacional por dependência administrativa na comparação com as escolas federais (100%), estaduais (81,4%) e privadas (80,5%). A título de exemplo com os resultados encontrados na realidade local pesquisada e nacional (Brasil, 2020) das escolas públicas municipais de ensino fundamental acerca do item biblioteca ou sala de leitura, apresentam-se os resultados regionais de três estados brasileiros – Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 – anos iniciais e anos finais (Inep, 2020b, 2020c,

[85] Oficialmente, o item vestiários próximo ao local das aulas é o único que não é categorizado pelo Inep/MEC (Brasil, 2020) entre àqueles que compõem o rol dos recursos da infraestrutura escolar.

2020d). Em suma, os resultados encontrados no contexto local estudado em Armação dos Búzios-RJ (Brasil) sobre o item bibliotecas ou sala de leitura (92,3%), superam os números verificados respectivamente, nos estados do Rio de Janeiro (77%), Pernambuco (36,5%) e Ceará (63,9%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d) e no contexto nacional - 41,4% (Brasil, 2020). Alguns estudos independentes utilizaram o Censo Escolar da Educação Básica como referência para avaliar a biblioteca ou sala de leitura (Alves & Xavier, 2018; Garcia, Prearo & Romero, 2016; Soares Neto et al., 2013).

Assim, Soares Neto et al. (2013) a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2011, verificaram a presença de bibliotecas somente na escala de infraestrutura escolar avaliada como *adequada*[86], onde estão apenas 14,9% das escolas brasileiras. A partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, Garcia, Prearo e Romero (2016) avaliaram a presença de bibliotecas, cotejando a infraestrutura de escolas municipais e estaduais brasileiras, concluindo que as escolas municipais (23%) são largamente superadas pelas escolas estaduais (61,1%), sobretudo nas variáveis insuficiência e adequação. Por fim, Alves e Xavier (2018) utilizaram o Censo Escolar da Educação Básica e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2013 e 2015 para avaliar nas escolas participantes o recurso de biblioteca ou sala de leitura iluminada e arejada, verificando que houve uma pequena melhora nos anos analisados quanto a ampliação da presença (63,3%; 63,6%) e a redução da ausência (36,7%; 36,4%).

Referente ao laboratório de ciências, a grande maioria dos alunos – 58,9% discordam (totalmente ou em parte) sobre a presença nas escolas pesquisadas desta instalação. Ressalta-se que no contexto nacional, apenas 3,6% das escolas públicas municipais brasileiras possuem laboratório de ciências e, quando se observam os números por dependência administrativa entre as escolas federais (95,7%), estaduais (26,2%) e privadas (28,3%) fica evidente a acachapante diferença (Brasil, 2020). No cotejo com o contexto regional das escolas públicas municipais de ensino fundamental dos estados do Rio de Janeiro (11%), Pernambuco (3,3%) e Ceará (2,3%), novamente os números reportados pelos alunos no contexto local são superiores aos verificados no três estados brasileiros (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Por fim, ainda que os resultados dos alunos demonstrem que 58,9% discordem (totalmente ou em parte) acerca da presença de laboratórios de ciências nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental, 41,1% dos alunos concordam (totalmente ou em parte) acerca da presença deste item na realidade local, números estes superiores aos verificados no contexto nacional e estadual. Para Soares Neto et al. (2013) apenas 0,6% das escolas classificadas na escala de infraestrutura escolar como *avançadas* possuem laboratórios de ciências. Todavia, Garcia, Prearo e Romero (2016) analisaram a presença de laboratório de ciências por dependência administrativa nas escolas brasileiras, percebendo sérias desigualdades educacionais, visto que as escolas municipais (3,0%) são amplamente superadas pelas escolas estaduais (27,7%). De acordo com Alves e Xavier (2018) houve melhoras nas escolas brasileiras ao que tange a infraestrutura de laboratório de ciências entre os anos de 2013 e 2015, uma vez que foram percebidas a redução da ausência (88,4%; 87,8%) e o aumento da presença (11,6%; 12,2%) deste importante espaço pedagógico e científico.

A existência de pátio (coberto ou descoberto) foi reportado por 82,2% dos alunos que concordam (totalmente ou em parte) que as escolas possuam este espaço físico. No contexto nacional, novamente as escolas públicas municipais de ensino fundamental (64,7%) são

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[86] A expressão *adequada* integrada à infraestrutura escolar representa para Soares et al. (2013) a escala de infraestrutura escolar adequada. São escolas que além da presença de biblioteca possuem nesta categoria outros elementos, como a sala dos professores, laboratório de informática, sanitário para educação infantil, quadra esportiva e parque infantil. Ressalta-se que nesta categoria encontram-se as escolas que apresentaram os valores de intervalo entre 60<70 dos itens pesquisados.

superadas ao que tange a dependência administrativa pelas escolas federais (100%), estaduais (73,1%) e privadas (89,6%) (Brasil, 2020). Quando os resultados verificados na presente investigação a nível local (82,2%) das escolas municipais são comparados com os estados do Rio de Janeiro (90%), Pernambuco (56,4%) e Ceará (78,8%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d), registram-se bons resultados, nos posicionando atrás apenas do estado do Rio de Janeiro. Todavia, apesar dos alunos reportarem bons números das escolas que possuem pátio (coberto ou descoberto), percebe-se que as escolas federais e privadas superam o contexto local (Brasil, 2020). Conforme Alves e Xavier (2018) a conservação regular do pátio e do pátio coberto e descoberto posiciona-se no nível IV e V da escala de infraestrutura geral das escolas, onde majoritariamente estão situadas as escolas brasileiras mais desenvolvidas e abastecidas em termos de insumos, com maior capacidade de matrícula, oferta e acesso à educação básica, notoriamente situadas nas regiões geográficas de maior poder socioeconômico. No contexto local da cidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), em estudo por nós realizado no mesmo município, Ferreira Neto (2020d) percebeu que as escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental apresentavam falhas devido à ausência de políticas educacionais relativas a infraestrutura física interna. Sobretudo na categoria espaço físico, pelo fato das escolas possuírem um espaço interno reduzido, o que comprometia a utilização destes espaços durante as aulas de Educação Física escolar.

Enquanto espaço físico amplamente utilizado e difundido durante as aulas de Educação Física, a quadra de esportes (cobertas ou descobertas) foi avaliada pelos alunos a partir das variáveis *dentro* da escola e *externa* à escola. Nesta perspectiva, majoritariamente 57,4% dos alunos discordaram (totalmente ou em parte) sobre a presença de quadras polidesportivas dentro das escolas (cobertas ou descobertas). Por outro lado, majoritariamente 82,2% dos alunos concordaram (totalmente ou em parte) sobre as quadras de esportes serem externas às escolas. A descrição feita pelos alunos é consistência e compatível com a Fundação Lemann e Merrit (2019) e com os resultados de estudos anteriores constatados pelo autor da presente Tese (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e). De fato, Ferreira Neto (2017, 2020e). percebeu através da descrição de 72,5% dos alunos, que aulas de Educação Física eram realizadas fora da unidade escolar, nomeadamente em praças públicas que possuem quadra de esportes. Em contrapartida, Fundação Lemann e Merrit (2019) aponta que as escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) não possuíam quadras de esportes para a utilização nas aulas de Educação Física. Na gênese empírica e epistemológica, Ferreira Neto (2017) concluiu na mesma localidade, no ano de 2016, que políticas educacionais erráticas historicamente têm estado em curso no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), eivadas de vício e naturalizadas com certa normalidade através da execução de projetos arquitetônicos de construção de escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental *sem* quadras de esportes. Ademais, em outros estudos Ferreira Neto (2020c, 2020d, 2020e) constatou que esta ausência de políticas educacionais de construção de quadra de esportes precariza a educação pública, banaliza a Educação Física e, com efeito, obriga a unidade escolar a ter de recorrer à utilização de praças públicas com quadra de esportes para a lecionação das aulas de Educação Física, o que compromete a execução dos conteúdos de ensino, o cumprimento do currículo escolar, em função da insegurança e da vulnerabilidade social local devido aos embates com a comunidade, a presença de pessoas com armas de fogo e o tráfico de drogas. Ademais, este contexto de ensino adverso além de dificultar a consolidação de competências e o desempenho dos alunos, propaga em termos relativos reflexos contraproducentes nos aspectos socioafetivos, como a evasão e o desinteresse, posto que 39% relatam desmotivação nas aulas. (Ferreira Neto, 2020e). Cotejando-se o contexto local verificado das escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) ao que tange a

quadra de esportes (coberta ou descoberta) com o contexto nacional por dependência administrativa apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019, de fato se observa que o maior problema e os piores resultados estão nas escolas municipais de ensino fundamental (31,4%), que largamente são superadas pelas escolas federais (95.7%), estaduais (66,7%) e privadas 59,9%) (Brasil, 2020). Em síntese, estes resultados do contexto nacional no tocante aos baixos números de quadra de esportes (coberta ou descoberta) nas escolas públicas municipais brasileiras estão em consonância com a presente investigação (Brasil, 2020). Por sua vez, estes resultados são consistentes com os achados na literatura baseada em estudos técnicos (Inep, 2020b, 2020c, 2020d) que, respectivamente, nas escolas municipais dos estados do Rio de Janeiro (52%), Pernambuco (16,3%) e Ceará (40,5%), verificaram-se resultados inferiores ao das escolas federais (100,0%; 100,0%; 100%), estaduais (87%; 44,8%; 44,7%) e privadas (63%; 36,1%; 51,3%) dos respectivos estados da federação pesquisados. A exemplo dos resultados anteriores, Soares Neto et al. (2013) consideram o item quadra de esportes (coberta ou descoberta) no nível de infraestrutura escolar *adequada*, presente em apenas 14,9% das escolas brasileiras. Em contrapartida, Alves e Xavier (2018) consideram o perfil típico de escolas que possuem quadra de esportes (descoberta e coberta), respectivamente, no nível IV e V da escala de infraestrutura geral. Neste sentido, relembram Garcia, Prearo e Romeiro (2016) que as empobrecidas infraestruturas das escolas brasileiras agravam a prática pedagógica, reforçando que o desempenho acadêmico dos alunos é tributário da infraestrutura escolar. A respeito da presença de quadras polidesportivas nas escolas brasileiras, no cotejo por dependência administrativa, as escolas municipais (22,8%) são superadas pelas estaduais (67,1%).

Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física foram avaliados pelos alunos das cinco escolas pesquisadas com base em quatro variáveis analíticas - diversidade, qualidade, quantidade e adaptação para alunos com NEE. Deste modo, predominantemente os principais resultados inferem que 52,7% dos alunos concordam (totalmente ou em parte) sobre a diversidade de materiais. Não obstante, majoritariamente e respectivamente, os alunos discordaram (totalmente ou em parte) sobre a qualidade (55,6%), a quantidade (74,9%) e a adaptabilidade dos materiais para alunos com NEE (85,2%). Ressalta-se que o Censo Escolar da Educação Básica 2019 (Brasil, 2020) não analisa os materiais de Educação Física a partir de diversas variáveis como a presente investigação procurou demonstrar. Notadamente, a única categoria utilizada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019 que reserva similaridade com a Educação Física escolar, ao que tange a avaliação dos materiais, é a categoria material para prática desportiva e recreação. Neste aspecto, Brasil (2020) aponta que por dependência administrativa, as escolas municipais de ensino fundamental (47,5%) são as mais carentes e desadequadas acerca de material para prática desportiva e recreação quando comparadas as escolas federais (97,9%), estaduais (72,3%) e privadas (77,2%). No conjunto, os achados do presente estudo acerca da discordância majoritária dos alunos sobre as variáveis qualidade, quantidade e adaptabilidade dos materiais nas escolas são compatíveis e consistentes com os achados na literatura, sobretudo ao que se referem às escolas municipais (Brasil, 2020).

Embora o estado do Rio de Janeiro, segundo Inep (2020b), demonstre possuir bons resultados ao que tange o material para prática desportiva e recreação nas escolas municipais de ensino fundamental (72%), federais (100,0%), estaduais (90%) e privadas (76%), ao passo que esta homogeneidade não foi observado por Inep (2020c, 2020d), respectivamente, nas escolas municipais dos estados de Pernambuco (29,2%) e Ceará (55,6%), que majoritariamente foram superadas pelas escolas federais (100,0%; 100,0%), estaduais (48,3%; 55,3%) e privadas (64,6%; 74,6%) dos mesmos estados da federação. Neste ínterim, Schneider e Gouveia (2011) reforçam a importância dos materiais ao evocarem a garantia de padrões mínimos de qualidade,

estabelecido como princípio constitucional no artigoº 4, da LDB/ 9394/96. Ainda neste aspecto, salientam que as condições materiais e estruturais (CME) das escolas públicas devem se norteadas através das políticas educacionais, de maneira equitativa e com proporções adequadas. Reforçam as autoras a relevância de se reconhecer na infraestrutura escolar uma dimensão multidimensional de a avaliação das políticas educacionais (Schneider & Gouveia, 2011). Nesta mesma linha analítica, Sátyro e Soares (2007) observaram sérias carências nas escolas públicas brasileiras ao que tange os materiais didático-pedagógicos. A insuficiência de materiais nas variáveis quantidade, qualidade e adaptabilidade para alunos com NEE verificadas neste estudo, são consistentes e compatíveis com os resultados de estudos anteriores por nós realizados na mesma localidade (Ferreira Neto, 2020c, 2020d, 2020e). Notadamente, a presente investigação verificou que 55,6% dos alunos questionaram a qualidade dos materiais. Nesta perspectiva, Ferreira Neto (2020e) relata que 60% dos alunos apontaram problemas com a qualidade dos materiais de Educação Física. Na sequência, salienta-se a fraca parceria e a ineficiência da SEMED com as escolas, no sentido de políticas educacionais de provisão de materiais (Ferreira Neto, 2020c, 2020e). No tocante aos problemas com a armazenagem e deslocamento de materiais, os resultados estão em consonância com a UNESCO (2015a) e Ferreira Neto (2020d). A UNESCO (2015a) através do documentos *Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ)* salienta sobre a importância de instalações apropriadas e destinadas ao armazenamento dos materiais de apoio. Nesta mesma linha de pensamento, Ferreira Neto (2020d) verificou que em seu estudo que as reduzidas dimensões dos armários destinados ao recolhimento dos materiais, em função da quantidade e morfologia que naturalmente os mesmos já possuem dificultam a devida armazenagem. Por outro lado, constatou-se a redução do *tempo legal de aula* devido aos deslocamentos de materiais até as praças públicas.

O mote de banheiros para PCD como parte da infraestrutura das escolas também foi alvo da percepção dos alunos e, percebeu-se que, majoritariamente, 65,1% discordam (totalmente ou em parte) acerca de sua presença no contexto local das escolas públicas municipais pesquisadas. Em contrapartida, as evidências e a robustez dos resultados verificados no contexto local de Armação dos Búzios-RJ são consistentes com a literatura, uma vez que no contexto nacional Brasil (2020) sinaliza que as escolas municipais com banheiros para PCD representam apenas 37,5%, números estes inferiores aos verificados no nosso estudo, sendo superados no cotejo por dependência administrativa pelas escolas federais (80,9%), estaduais (57,1%) e privadas (59,4%).

Ademais, os baixos números de banheiros para PCD anteriormente mencionados no contexto educacional local e nacional das escolas municipais de ensino fundamental, também foram percebidos por Inep (2020b, 2020c, 2020d), respectivamente, nas escolas municipais dos estados do Rio de Janeiro (58%), Pernambuco (30,3%) e Ceará (47,1%). Posto que, Inep (2020b, 2020c, 2020d) relata que nestes mesmos estados da federação, as escolas municipais são largamente superadas, respectivamente, pelas escolas federais (78%; 100,0%; 100,0%), estaduais (85%; 36,9%; 40,8%) e privadas (48%; 57%; 32,5%). A única exceção verificada foi observada nas escolas privadas do estado do Rio de Janeiro, que parecem demonstrar lentidão na incorporação de políticas educacionais de banheiros para PCD, uma vez que foram superadas pelas escolas municipais (Inep, 2020b). É importante salientar que falhas foram percebidas no contexto educacional das escolas públicas brasileiras em decorrência da ausência de banheiros. (Alves & Xavier, 2018; Sátyro e Soares, 2007). Assim, Sátyro e Soares (2007) observaram que dentre uma série de precariedades nas escolas brasileiras, há àquelas relativas a infraestrutura básica, como a ausência de banheiros nas escolas. Neste prisma, Soares Neto et al. (2013) referem que apenas 0,6% das escolas públicas brasileiras possuem dependências para estudantes com necessidades especiais, esta são escolas alçadas no nível de infraestrutura

escolar avançada. Por conseguinte, Alves e Xavier (2018) destacam que somente a partir da escala V de infraestrutura geral das escolas brasileiras, é que se nota a presença de banheiros para PCD. Notadamente, aqui estão as escolas com melhores condições, situadas na Região Centro-Oeste, Sudeste e Sul, de localização urbana e dependência administrativa da rede estadual, particular e municipal, de 150 a 400 ou mais de 400 alunos, com a oferta de todas as etapas da educação básica e com um Inse médio baixo a médio alto. (Alves & Xavier, 2018).

A presente investigação buscou informações a respeito dos laboratórios de informática nas escolas municipais pesquisadas, concluindo-se, predominantemente, que no contexto local analisado, 72,2% dos alunos revelaram que discordam (totalmente em parte) sobre a presença desta instalação educacional. Informa-se que o Censo Escolar da Educação Básica 2019 não menciona a nomenclatura laboratório de informática, mas, sim, utiliza o conceito de *salas multiuso*, inserindo esta denominação na categoria recursos da infraestrutura escolar (Brasil, 2020). No contexto nacional, as escolas municipais de ensino fundamental com salas multiuso representam apenas 2,9% do total, sendo este abismo de desigualdades educacionais aprofundado no cotejo por dependência administrativa quando se observam os números das escolas federais (42,6%), estaduais (7,7%) e privadas (14,2%) que possuem este recurso (Brasil, 2020).

Os resultados encontrados a nível local e nacional a respeito das escolas municipais com salas multiuso são compatíveis e consistentes com os dados apresentados por Inep (2020b, 2020c, 2020d), respectivamente, nos estados do Rio de Janeiro (5%), Pernambuco (0,9%) e Ceará (1,7%). Ao passo que nestes mesmos estados da federação de forma surpreendente e inédita, as escolas municipais superam as escolas federais no quesito salas multiuso, respectivamente, nos estados de Pernambuco (0,0%) e Ceará (0,0%), entretanto são superadas pelas escolas federais do estado do Rio de Janeiro (39%). Este mesmo resultado se repete e, as escolas municipais dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará, respectivamente, são superadas no cotejo por dependência administrativa pelas escolas estaduais (10%; 3,2%; 2,9%) e privadas (14%; 9%; 11%). (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). No estudo desenvolvido por Soares Neto et al. (2013), relembram os autores que somente a partir do nível de infraestrutura *adequado* encontram-se 14,9% das escolas brasileiras com algum recurso tecnológico. Portanto, uma pequena minoria detém recursos como laboratório de informática e acesso a internet. Em contrapartida, Alves e Xavier (2018) relatam através da escala de infraestrutura geral e perfil típico da escola brasileira que a presença do laboratório de informática surge a partir da escala IV, onde tipicamente e, sobretudo, estão as escolas consideradas intermediárias, situadas na Região Nordeste e Centro-Oeste, de localização urbana, com dependência administrativa da rede estadual e municipal, que possuem mais de 50 a 400 alunos, além de ofertarem todas as etapas da educação básica, possuem Inse muito baixo e médio. A respeito do uso profícuo e pedagógico do laboratório de informática para o desempenho dos alunos, Biondi e Felício (2007) identificaram uma associação negativa na proficiência dos alunos quando este recurso é utilizado sem fins pedagógicos.

Sobre a presença de vestiários próximos aos locais das aulas, majoritariamente, 75,2% dos alunos discordam (totalmente ou em parte) sobre a existência e uso desta instalação no pré, durante e pós aulas de Educação Física escolar. Os dados verificados na presente investigação sobre a ausência e a necessidade de vestiários nas escolas brasileiras são consistentes e compatíveis com o que demonstra a literatura nacional e internacional (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2020c, 2020d, Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Maia et al., 2006; Sampaio, Silva & Bahia, 2012; Soares Neto et al., 2013). Deste conjunto epistemológico de estudos que analisam a infraestrutura das escolas brasileiras, alguns de lastro e amplitude nacional, são conduzidos por autarquias federais do Ministério da Educação (Brasil, 2020; Inep,

2020b, 2020c, 2020d) e outros de pesquisadores independentes (Alves & Xavier, 2018; Soares Neto et al., 2013). Entretanto, a semelhança entre estes estudos revela-se no simples fato de que a presença e o uso dos vestiários nas escolas não têm sido objetivo de investigação científica, interesse e de relevância para os pesquisadores. Sequer foram alvo de investigação em alguns contexto educacionais, pelo simples fato de não existir o levantamento e a integração dos vestiários nas notas técnicas do Inep/MEC sobre os recursos que compõem a infraestrutura escolar como uma importante instalação educacional. Salienta-se, com base em Soares Neto et al. (2013) que 84,5% das escolas brasileiras da educação básica estão no nível de infraestrutura elementar ou básica (44,5% elementar; 40% básica), com água, energia elétrica, esgoto e cozinha em condições consideradas *sine qua non* para o seu funcionamento, sem qualquer relação com os aspectos de ensino e aprendizagem. Nós próprios verificamos em estudos anteriores, a desmotivação dos alunos em decorrência da ausência de vestiários e banheiros com chuveiros, notadamente nas aulas de Educação Física, devido a necessidade de infraestrutura escolar adequada, posto que se evidencia a precarização da educação púbica (Ferreira Neto, 2020c, 2020d).

Na escala de infraestrutura geral de oito níveis desenvolvida por Alves e Xavier (2018), a respeito do perfil típico das escolas brasileiras de ensino fundamental não se percebeu a presença de vestiários. De fato, não há esta instalação, a instalação com maior semelhança ao vestiário é o "banheiro em bom estado, com chuveiro" (Alves & Xavier, 208, p. 729), presente no nível V da escala de infraestrutura geral, onde sobretudo estão situadas as escolas brasileiras nas regiões geográficas de maior poder socioeconômico, a Sudeste, a Sul e o Centro-Oeste. Convém salientar, que o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) do MEC através do Plano de Ações Articuladas (PAR) - política educacional do Governo Federal considerada responsável pela arquitetura educacional das escolas, possibilita o cadastramento e a solicitação das Secretarias Municipais de Educação de projetos de melhoria da infraestrutura física (escolar). Assim, através de parcerias entre o Governo Federal e o Governo Municipal, portanto, Municípios e a União, são aceitos pedidos de projetos arquitetônicos escolares, destes, dois modelos contemplam *vestiários* - o Modelo 1: quadra coberta com vestiário que perfaz 785,00 m² área e 30x41m terreno e o Modelo 2: quadra coberta e vestiário com 812,76 m² área e 30x41 m terreno (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Um estudo realizado em Portugal, no Concelho de Amarante, percebeu que das 73 escolas visitadas nos diferentes agrupamentos, apenas duas delas continham vestiários (Maia et al., 2006). No estado da Bahia-BA (Brasil), Sampaio, Silva e Bahia (2012) identificaram que do montante de R$ 268,1 milhões de dinheiro público investidos pelo Estado baiano para a realização da Copa do Mundo FIFA 2014, o valor investido para a construção de apenas um estádio de futebol, seria suficiente para a construção de 854 quadras desportivas cobertas escolares (25.8 m x 30m) com vestiários.

A verificação de banheiros próximo aos locais de aula de Educação Física foi objeto de estudo e de indagação aos alunos. Neste sentido, predominantemente, 62,4% dos alunos concordam (totalmente ou em parte). Contudo, um elevado número de alunos, 37,6% discordam (totalmente ou em parte). Acrescenta-se que, Brasil (2020) revela sobre a presença de banheiro nas escolas de ensino fundamental brasileiras, sinalizando que 95,4% das escolas municipais possuem banheiros, números estes superados pelas escolas federais (100.0%), privadas (99,7%) e superiores às escolas estaduais (94,8%). Resultados estes a nível nacional compatíveis e consistentes com os achados na presente investigação e consolidados no contexto estadual, do Rio de Janeiro (99%), Pernambuco (99,1%) e Ceará (99,9%) ao que tange as escolas municipais de ensino fundamental (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Ao que pese os números positivos anteriormente apresentados no contexto nacional e estadual, bem como a correlação positiva do nosso estudo, com 62,4% dos alunos concordando

sobre a presença de banheiros nas escolas municipais de ensino fundamental brasileiras (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d), tais resultados são rebatidos e refutados pela literatura (Alves & Xavier, 2018; Ferreira Neto, 2020d; Sátyro & Soares, 2007; Schneider, 2010; Todos pela Educação). Nesta perspectiva, precariedades na infraestrutura básica e no mínimo necessário para o funcionamento das escolas brasileiras foram percebidos através de problemas de falta de água, energia elétrica e rede de esgoto. Mas também, foram identificadas situações alarmantes como ausência de banheiros (Sátyro & Soares, 2007) e de banheiros fora do prédio escolar (Alves & Xavier, 2018). Ao passo que Schneider (2010, p. 65) revela que a educação pública esta sob ataque e a padecer, apontando graves problemas na infraestrutura escolar básica, que não deveriam sequer existir, "ainda apresenta muitas discrepâncias e, muitas vezes são bastante precárias, existindo ainda escolas sem banheiro, só para citar um exemplo". E, este contexto educacional adverso apresentado anteriormente sobre a ausência de banheiro nas escolas brasileiras foi reforçado por Alves e Xavier (2018, p. 729), quando informam que a partir da escala de infraestrutura geral e perfil típico da escola brasileira, que as escolas situadas no nível I (de 0 a 2 pontos) da escala "não tem banheiro ou, quando tem, é fora do prédio". Acrescenta-se que aqui, estão as escolas de áreas rurais, da rede municipal de pequeno porte, com até 50 aluno e de regiões geográficas brasileiras consideradas como as mais pobres e com menor poder socioeconômico - Inse muito baixo – a Região Norte. As graves falhas na infraestrutura das escolas brasileiras constatadas por Alves e Xavier (2018) denotam violação a dignidade humana, posto que se verificou que as escolas pertencentes ao nível I na infraestrutura carecem de políticas educacionais, devido a comprovação da ausência de banheiros no prédio escolar para alunos e profissionais de educação. No contexto local, da cidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), Ferreira Neto (2020d) sinaliza que dentre os resultados evidenciados sobre a ausência de importantes políticas educacionais de infraestrutura escolar que comprometiam o componente curricular Educação Física se destacam àqueles referentes a categoria de instalações, notoriamente, a ausência de banheiros com chuveiros.

Por último, constatou-se que, majoritariamente, 76,9% dos alunos discordam (totalmente ou em parte) sobre adaptações e a acessibilidade para a circulação de alunos com NEE nas escolas pesquisadas. Os resultados observados no contexto local do município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) estão em consonância e superam os resultados verificados no contexto nacional (Brasil, 2020). Verifica-se, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2019 que no contexto nacional, 49,9% das escolas municipais de ensino fundamental possuem *algum recurso de acessibilidade para PCD*, este resultado é superior ao verificado no nosso estudo, mas, duplamente superado pelas escolas federais (95,7%), estaduais (58,0%) e privadas (75,8%) (Brasil, 2020). Quando se observam os resultados e o contexto dos estados do Rio de Janeiro (61%), Pernambuco (52,3%) e Ceará (70,5%) a respeito de algum recurso de acessibilidade para PCD (Inep, 2020b; 2020c; 2020d), constata-se que os três estados da Federação possuem registros superiores aos verificados no nosso estudo ao que tange as escolas municipais do ensino fundamental. No entanto, quando estes mesmos resultados das escolas municipais dos três estados da Federação são confrontados com as demais dependências administrativas (escolas federais, estaduais e privadas), verificam-se acachapantes desigualdade educacionais.

Alves e Xavier (2018) perceberam que a acessibilidade e o ambiente para AEE incorporam recursos da infraestrutura escolar através do indicador espaços pedagógicos e das dimensões - condições para o ensino e a aprendizagem, condições do estabelecimento de ensino e condições para equidade. As autoras verificaram um aumento de 0,3% nos resultados de 2015 na comparação com 2013, respectivamente, nos espaços pedagógicos (2,4%), equipamento de apoio pedagógico (3,1%), acessibilidade (3,2%) e ambiente para AEE (0,9%). A literatura

nacional e internacional reforça através dos marcos legais (BNCC, PNE, PME, MINEPS, UNESCO e Carta Internacional da Educação Física) estabelecidos nas políticas educacionais, a importância da promoção e ampliação da acessibilidade e adaptação dos espaços escolares para alunos com algum tipo de deficiência, sobretudo nas aulas de Educação Física, como forma de promover a inclusão social, combater as desigualdades educacionais e os preconceitos (Borges, 2003; Brasil, 2014; Melo, 2015; Ministério da Educação[MEC], 2017; Prefeitura de Armação dos Búzios, 2015; UNESCO, 2013, 2015).

À nível nacional e municipal, a BNCC, o PNE e o PME aprofundam a discussão sobre a acessibilidade nas escolas para as práticas corporais (Brasil, 2014; Ministério da Educação [MEC], 2017; Prefeitura de Armação dos Búzios, 2015). Notadamente, a política educacional da BNCC busca a implementação e centralização curricular à nível nacional e, dentre as competências colocadas como uma das principais finalidades da educação está "reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão" (Ministério da Educação[MEC], 2017, p. 223). Por outro lado, o item 7.18 do PNE de 2014 e, por conseguinte, a Meta 7 do PME 2015 de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) consideram a necessidade de uma melhor infraestrutura escolar como forma de garantir a democratização e o acesso dos espaços escolares. Neste aspecto, o prazo de 3 anos foi concedido aos municípios para "assegurar a todas as escolas públicas de educação básica [...] o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência"; (Brasil, 2014, p. 15; Prefeitura de Armação dos Búzios, 2015, p. 7).

A nível internacional, a MINEPS I, a Declaração de Berlim, a Carta Internacional de Educação Física aprofundam a questão da necessidade do direito ao acesso à Educação Física através da melhoria da infraestrutura das escolas (Melo, 2015; UNESCO, 2013, 2015). Na MINEPS I, fica patente a questão do direito e democratização à Educação Física para toda a população, sobretudo, os alunos com algum tipo de deficiência, "temas como a melhoria das instalações esportivas disponíveis para a população...pessoas com deficiência" (Melo (2015, p. 5). Na MINEPS V, nomeadamente conhecida como Declaração de Berlim de 2013, destaca-se a oportunidade de acesso às práticas esportivas como forma de combate à discriminação de qualquer natureza, como direito fundamental e com potencial de inclusão social (UNESCO, 2013). A Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO reforça no artigo 1, que "a prática da educação física e do esporte é um direito fundamental de todos", devendo a mesma ser oferecida, sobretudo dentro dos sistemas educacionais, salientando no artigo 5, a importância dos equipamentos e instalações em número suficientes para participação ativa dos alunos em programas de Educação Física e esportes dentro e fora da escola, "Equipamentos e instalações adequadas são essenciais para a educação física e o esporte" (UNESCO, 1978, p. 3). Por último, mas não menos importante, as diretrizes para gestores para uma Educação Física de Qualidade (EFQ), sinalizam com relevância a infraestrutura de instalações, equipamentos e recursos para se promover uma EFQ e democrática a todos os alunos, "a oferta de EFQ requer recursos materiais e apoio técnico apropriado para garantir acesso à Educação Física para todos os alunos", incluindo aqueles com deficiências" (UNESCO, 2015a, p. 54).

Em face dos resultados encontrados na presente investigação acerca de adaptações e da acessibilidade para a circulação de alunos com NEE, e devido a consistência e robustez dos achados da literatura nacional e internacional sobre algum recurso de acessibilidade para PCD, Borges (2003) tece críticas a respeito das reformas pregadas pelo Banco Mundial e explica que a introdução de mecanismos competitivos e a descentralização dos serviços educacionais não necessariamente resultam em maior equidade e acesso à educação. Informa que, de acordo com analistas paira uma contradição na adoção de políticas educacionais que parecem refletir

medidas econômicas com intenções ambíguas e nevrálgicas para o sistema público de educação, "pois, de um lado, afirma-se que as necessidades dos pobres serão mais bem atendidas e, de outro, promove-se a introdução de taxas escolares nas escolas públicas e amplia-se a provisão privada de serviços" (Borges, 2003, p. 131).

Na sequência, a segunda parte da discussão dos resultados com os alunos estabelece o cruzamentos dos dados entre a análise descritiva e a análise inferencial, nomeadamente sobre o status real da Educação Física. Neste ínterim, o mote a ser discutido na literatura comtempla resultados sobre diversos temas abordados referencialmente no questionário - *RQIEDSEFA* (Roteiro de Questionário de Infraestrutura Escolar e Desportiva e do Status da Educação Física – Alunos):

1) Indicadores relacionados aos materiais de Educação Física;
2) Matérias (disciplinas acadêmicas) que os alunos mais gostam;
3) Matérias (disciplinas acadêmicas) consideradas mais importantes;
4) Motivos para a participação nas aulas – a obrigação e a diversão;
5) Benefícios da Educação Física;
6) Conteúdos de ensino que os alunos mais gostam;
7) A lembrança que os alunos têm da Educação Física;
8) A obrigatoriedade das aulas de EF *versus* a participação voluntária.

Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física foram avaliados na presente investigação pelos alunos das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil).

Como no início desta subseção já estabelecemos a discussão dos resultados referentes a análise descritiva sobre os indicadores de materiais de EF – diversidade, qualidade, quantidade e adaptabilidade para alunos com NEE, buscaremos tão somente estabelecer a análise inferencial sobre estes indicadores em relação aos dois grupos de alunos pesquisados, os que consideram que, *sim*, que as escolas possuam boas infraestruturas desportivas para as aulas de EF e os que referem que *não* têm instalações. Neste momento, referente a análise inferencial o objetivo não será realizar o aprofundamento e a sustentação destes resultados na literatura, uma vez que entendemos que está análise já foi feita anteriormente nesta subseção.

Salienta-se que em todas as quatro variáveis dos materiais de EF analisadas (diversidade, qualidade, quantidade e adaptabilidade para alunos com NEE), verificou-se, através do teste do qui-quadrado, que existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas e os que entendem que não têm instalações.

Sobre a variável diversidade de materiais a análise descritiva revela que 52,7% dos alunos concordam (totalmente ou em parte). Com efeito, a análise inferencial aponta que deste grupo, 28,1% dos alunos consideram que as suas escolas possuem boas instalações desportivas e 24,5% referem que não há boas instalações. A respeito da variável qualidade dos materiais, 55,6% dos alunos discordam (totalmente ou em parte). Deste total, 20,4% dos alunos relatam que as escolas possuem uma boa infraestrutura desportiva para as aulas e 35,2% revelam que as escolas não possuem boas instalações. No tocante a quantidade de materiais utilizados nas aulas de EF, 74,9% dos alunos discordam (totalmente ou em parte). A análise inferencial indica que deste grupo, 42,6% dos alunos revelam que as escolas não têm boa infraestrutura desportiva para as aulas de EF, e para 32,3% há boas instalações desportivas. Referente ao indicador materiais adaptados para alunos com NEE, a maioria dos alunos - 85,2%, discordam (totalmente ou em parte). Deste quantitativo, 8,2% dos alunos registram que as escolas não têm boas infraestruturas desportivas e 37% referem que as escolas possuem boas instalações.

Contudo, no conjunto, independente do grupo dos alunos que referem *sim* (46,7%) ou que referem *não* (53,3%) as boas infraestruturas desportivas das escolas, a percepção de discordância (total ou em parte) superou a concordância (total ou em parte), respectivamente, nas três variáveis: qualidade (55,6%; 44,5%), quantidade (74,9%; 25,2%); e adaptação dos materiais para alunos com NEE (85,2%; 14,9%).

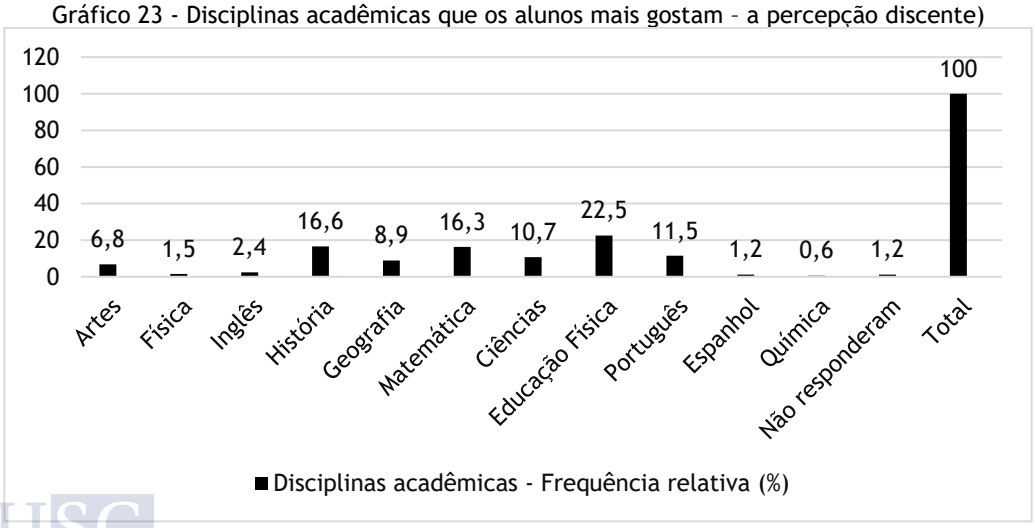
Ressalta-se que o Censo Escolar da Educação Básica 2019 (Brasil, 2020) não analisa os materiais de Educação Física a partir de diversas variáveis como o nosso estudo procurou demonstrar. Notadamente, a única categoria utilizada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019 que reserva similaridade com a Educação Física escolar, ao que tange a avaliação dos materiais, é a categoria material para prática desportiva e recreação. Neste aspecto, Brasil (2020) aponta que por dependência administrativa, as escolas municipais (47,5%) são as mais carentes e desadequadas acerca de material para prática desportiva e recreação quando comparadas as escolas federais (97,9%), estaduais (72,3%) e privadas (77,2%). No conjunto, os achados do presente estudo acerca da discordância majoritária dos alunos sobre as variáveis qualidade, quantidade e adaptabilidade dos materiais nas escolas são compatíveis e consistentes com os achados na literatura, sobretudo, ao que se referem às escolas municipais de ensino fundamental (Brasil, 2020).

Quando inquiridos sobre o status real da Educação Física das disciplinas acadêmicas que mais *gostam*, as respostas dos alunos fizeram emergir um conjunto com múltiplas disciplinas acadêmicas, exatamente 11 ao total, sublinhando-se as disciplinas de Educação Física, História, Matemática e Língua Portuguesa.

Sublinha-se que, em relação a variável disciplinas que os alunos mais gostam, através do teste do qui-quadrado, percebeu-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas nas suas escolas durante as aulas de EF e os que entendem que não têm boas instalações.

Neste aspecto, o gráfico 23 além de ilustrativo, facilita a compreensão e a melhor leitura dos dados sobre as disciplinas curriculares que os alunos mais gostam.

Gráfico 23 - Disciplinas acadêmicas que os alunos mais gostam – a percepção discente)



Fonte: Elaborado pelo autor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Depreende-se que, embora tenha sido observado uma diversidade de citações dos alunos a respeito das predileções referentes as disciplinas acadêmicas que mais gostam, o gráfico 23 explicita a análise descritiva e, hierarquicamente expressa que as quatro (4) primeiras opções foram: Educação Física (22,5%), História (16,6%), Matemática (16,3%) e Língua Portuguesa

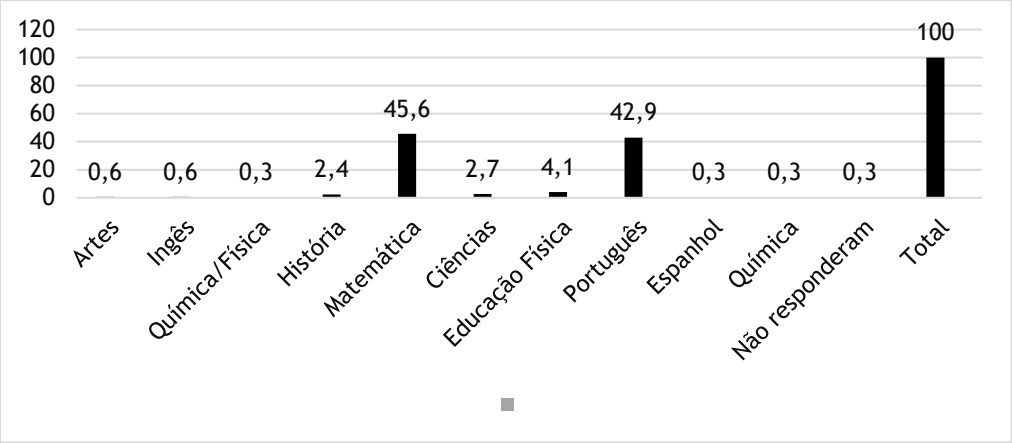
(10,5%). Por outro lado, a análise inferencial, respectivamente, no conjunto destas quatro disciplinas, revela que a maioria dos alunos relatam *não* (38,5%) haver boas infraestruturas desportivas nas escolas, em detrimento ao *sim* (28,4%). Informa-se que no conjunto, as disciplinas de Educação Física, História, Matemática e Língua Portuguesa são responsáveis por 66,9% do gostar dos alunos.

Quando a análise inferencial é feita por disciplina curricular, observamos que, em Educação Física, História, Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente, 8,9%, 6,5%, 8,9% e 4,1% dos alunos mencionam que usufruem de boas instalações desportivas nas suas escolas durante as aulas de Educação Física e 13,6%, 10,1%, 7,4% e 7,4% entendem que as escolas não têm boas instalações.

Todavia, a mesma percepção dos alunos não foi observada quando inquiridos a respeito das disciplinas acadêmicas consideradas como *as mais importantes.* Daí que, fica evidente no gráfico 24 o antagonismo e a preferência dos alunos sobretudo pelas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, complementadas pelas de Educação Física (4,1%) e Ciências (2,7%).

Informa-se que, relativo a disciplinas mais importantes, através do teste do qui-quadrado, constatou-se que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas nas suas escolas durante as aulas de Educação Física e os que entendem que não têm boas instalações.

Gráfico 24 – Status da Educação Física (a importância das disciplinas acadêmicas – a percepção discente)



Fonte: Elaborado pelo autor

De salientar que das respostas dos alunos mencionadas no gráfico 24, surgiram um emaranhado de disciplinas acadêmicas, totalizando 10 disciplinas curriculares elencadas dentre as *mais importantes*. A análise descritiva aponta que, hierarquicamente as *disciplinas mais importantes* são: Matemática (45,6%), Língua Portuguesa (42,9%), Educação Física (4,1%); e Ciências (2,7%).

Evidencia-se o antagonismo dos alunos entre o *gostar* e o considerar *importante*. Dado que a Educação Física é a primeira no ranking do *gostar*, entretanto, quanto à *importância* percebeu-se a acachapante diferença estatística, sendo superada expressivamente em duas posições, indo para a terceira colocação, atrás de Matemática e Língua Portuguesa.

Informa-se que, na análise inferencial, respectivamente no conjunto das quatro disciplinas curriculares apontadas como as *mais importantes*, a maior parte dos alunos – 52,1%, mencionam que as escolas *não* possuem boas instalações desportivas para utilização nas aulas de Educação Física e 43,1% referem que, *sim*, que há boas instalações. Assinala-se que, as

disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências são responsáveis por expressivos 95,3% da preferência dos alunos, no tocante a *importância* curricular.

Quando a inferência é feita por disciplina curricular, observamos que, em Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências, respectivamente, 22,5%; 25,1; 2,7% e 1,8% dos alunos mencionam *não* usufruírem de boas instalações desportivas nas suas escolas durante as aulas de Educação Física, enquanto para 23,0%; 17,7%; 1,5% e 0,9% dos alunos as escolas as escolas possuem, *sim*, boas instalações.

Os resultados encontrados no nosso estudo sobre o fenômeno de *supervalorização de disciplinas curriculare*s – Matemática e Língua Portuguesa - tradicionalmente alçadas nos currículos escolares como as mais importantes estão em consonância com Santos et al. (2014). Estes autores apontam que a lógica do processo de escolarização formal concentra os saberes objetos como saberes compartilhados predominantemente por disciplinas curriculares como Matemática, Língua Portuguesa e História.

Destarte, ainda que com as devidas limitações dos alunos ao que tange a necessidade de amadurecimento intelectual sobre a estrutura social (Durkheim, 2011), bem como do conhecimento da escola como espaço sociocultural, político e educacional de lutas históricas (Bourdieu, 2004), este resultado já denota minimamente uma visão e consciência crítica (Freire, 1981, 1987) da maior parte dos alunos, de que *não* há nas escolas uma boa infraestrutura desportiva.

Ao que pese o antagonismo sobre a percepção dos alunos alicerçados na premissa do status entre o *gostar* e a *importância* das disciplinas acadêmicas, notadamente, sublinha-se que a posição do componente curricular Educação Física escolar possui amparo legal em diretrizes, parâmetros, leis e bases no contexto nacional (Brasil, 1996, 2010, 2014, 2018; Ministério da Educação [MEC], 2010; 2017). Posto que questões específicas e aprofundadas sobre as políticas públicas educacionais referentes a infraestrutura escolar e desportiva não foram debatidas com os alunos. Portanto, o *status real* da Educação Física (o *gostar* e a *importância*) percebido por estes atores educacionais, pode estar revestido e contaminado por subjetivismos, heranças culturais locais de hegemonia da instituição desportiva, experiências na Educação Física e nos tempos livres escolares e concepções pedagógicas ancoradas estritamente na prática. Paradigmas discentes estes que, em certa medida, devido à ausência de interlocução com as políticas educacionais, podem induzir e limitar os alunos em suas respostas, as revestindo de ingenuidades, acriticidade e descrições apolíticas, desprovidas de consciência crítica (Freire, 1981, 1987) acerca da estrutura social e do sistema público de ensino ao qual estão submetidos (Bourdieu, 2004; Gramsci, 2001). Esta ausência discente de referência epistemológica, política, cultural e social, certamente influi na visão e respostas dos alunos.

Não obstante, assim como na presente investigação, em Armação dos Búzios-RJ (Brasil), 22,5% dos alunos elegem a Educação Física como a predileta, ao que tange o status do gostar entre as disciplinas acadêmicas, Damazio e Silva (2008), observaram no município de Indianópolis-MG (Brasil), uma predileção superior, onde 96% dos alunos afirmaram gostar da Educação Física. Quando confrontados acerca das disciplinas acadêmicas mais importantes, os alunos referem maior importância, hierarquicamente, a Matemática (45,6%) e Língua Portuguesa (42,9%), declinando a Educação Física (4,1%) para a terceira colocação, ainda que se mantendo em patamares elevados, considerando o conjunto de 10 disciplinas acadêmicas erigidas. Neste ínterim, seja pela hierarquia do *gostar* ou da *importância* das disciplinas acadêmicas analisadas (Educação Física, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa), a análise inferencial comprovou que, respectivamente, a posição dos alunos que consideram *não* (gostar - 38,5%; importância – 52,1%) haver boas infraestruturas desportivas nas escolas foi superior ao *sim* (gostar – 28,4% ; importância - 43,1%). Com vista a lançar luz sobre o

conceito de *status*, temática amplamente difundida e correlacionada à Educação Física neste estudo, Ferreira (1993, p. 228) sinaliza que *status* é o "Modo de ser ou estar.[...] Situação social ou profissional". Tendo sido verificado no nosso estudo que o *status* da Educação Física escolar se manteve em patamares elevados acerca do *gostar* e da *importância* concebida pela maior parte dos 338 alunos participantes, reforça-se o seu o *status legal*. Primeiramente, pela Lei 9394/96 – Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que a assegura como disciplina curricular obrigatória da Educação Básica (Brasil, 1996). Para Ferreira (1993, grifo do autor) a expressão *legal* e *legítimo* se assemelham, pois referem-se aquilo que está posto de acordo com a lei, fundado na justiça. O *status real* da disciplina de Educação Física escolar verificado neste estudo pelo *gostar* (22,5%) e pela *importância* (4,1%) discente, é resultante de um processo de lutas históricas e de resistências contra políticas de austeridade, alicerçadas no poder estatal de matriz política neoliberal que defendem os interesses empresariais e mercadológicos da introdução da iniciativa privada na educação pública (Beltrami, 2000; Bourdieu, 2004; Bourdieu & Passeron, 1992; Borges, 2003; Freire, 1981, 1987; Gramsci, 2001; Linhales, 1998). Mas também, resultam de movimentos pedagógicos revolucionários, como o *Coletivo de Autores* (Soares et al., 1992) e de diversos marcos legais (Brasil 1996, 1998, 2010, 2014; Ministério da Educação [MEC], 2010, 2017).

As discussões em torno de uma agenda de políticas educacionais que contribuíram para consolidar o *status legal* da Educação Física escolar, notadamente obtiveram o amparo na legislação para além da LDB (Brasil, 1996), alicerçadas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no artigo 15, que insere a Educação Física como área de conhecimento, na área de '*Linguagens*' (Ministério da Educação, 2010); no Plano Nacional de Educação - PNE 2014, que estabelece a infraestrutura escolar e desportiva necessária ao desenvolvimento de processos didático-metodológicos (Brasil, 2014) e, através da BNCC que unifica as unidades temáticas a serem desenvolvidas com os alunos no contexto de ensino das escolas de ensino fundamental brasileiras (Ministério da Educação, 2017).

Sobre o status real da Educação Física acerca dos possíveis *motivos* que levam os alunos a participarem das aulas, a referência foi a seguinte afirmação - "*Eu faço as aulas de Educação Física por /por ser"*- colocada aos alunos (as) no roteiro de questionário. Em suma, os respectivos motivos elencados como razão principal a participação dos alunos nas aulas de EF é compatível e consistente com a literatura (Gomes, 2012; Magill, 1984; Stephanie Beni et al., 2017).

Informa-se que a variável sobre o status real referente aos motivos, através do teste do qui-quadrado, verificou-se, que *não* existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas nas suas escolas durante as aulas de EF e os que entendem que não têm boas instalações.

Dentre os benefícios analisados, apenas dois atingiram o valor mais alto da escala (1 até 10, sendo 10 o valor mais alto). Na primeira posição, alcançaram o valor 10 na escala hierárquica de importância, o benefício melhorar a condição física e a saúde, 44,7% do alunos (sim, 19,8%; não, 24,9%) e fazer amizades, 19,9% dos alunos (sim, 10,7%; não, 9,2%) demonstram pela análise inferencial que, no conjunto, a maior parte dos alunos - 34,1% considera que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas para as aulas de EF em oposição a 30,5% dos alunos que consideram que possuem boas instalações.

Das cinco variáveis que analisam os motivos para a participação dos alunos nas aulas de EF, houve concordância (total ou em parte) em três variáveis, respectivamente, na percepção da diversão; na percepção de importância para o desenvolvimento; e na percepção da obrigação e diversão. Sobre a variável importância para o desenvolvimento a análise descritiva revela que 90,6% dos alunos concordam (totalmente ou em parte). Com efeito, a análise inferencial aponta

que deste grupo, 48,3% dos alunos consideram que as suas escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas e 42,3% referem que, *sim*, possuem boas instalações. No tocante a percepção de diversão, 87,9% dos alunos concordam (totalmente ou em parte). A análise inferencial, indica que deste grupo, 47,1% dos alunos revelam que as escolas não têm boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física e para 40,8% há boas instalações desportivas. A respeito da variável percepção da obrigação e diversão, 72,6% dos alunos concordam (totalmente ou em parte). Deste total, 40,6% dos alunos relatam que as escolas *não* possuem uma boa infraestrutura desportiva para as aulas e 32,0% revelam que as escolas não possuem boas instalações.

Apenas em duas variáveis, a percepção da obrigação; e a percepção de nenhuma das anteriores, majoritariamente, os alunos demonstraram discordâncias (total ou em parte). Na variável percepção da obrigação, 56,9% dos alunos discordam (em parte ou totalmente) de ser este o principal motivo de participação das aulas de Educação Física. De assinalar, que deste grupo, 30,5% dos alunos referem *não haver boas infraestruturas desportivas* nas escolas analisadas e para 26,4% há boas instalações. No tocante a variável percepção de nenhuma das anteriores, 95,3% dos alunos discordam (totalmente ou em parte). Deste grupo, 50,6% sinalizam que *não* há nas escolas uma *boa infraestrutura desportiva* e para 44,7% dos alunos há boas instalações.

Dado que na presente investigação, os seguintes motivos foram os que mais se destacaram, sendo apontados como justificativa pelos alunos para participação das aulas de Educação Física: a *importância para o desenvolvimento* e a *percepção de diversão*, invocamos Magill (1984) e; Stephanie Beni *et al*. (2017) para compreendermos a conceptualização do termo motivação como fator intrínseco a execução da tarefa. Portanto, Magill (1984) menciona que a motivação é um dos principais aspectos para a compreensão da aprendizagem e das habilidades motoras, podendo determinar a intensidade do comportamento. Destarte, Gomes (2012, p. 5) sinaliza que prover motivo é o mesmo que "estimular o aluno a ter vontade de aprender". E, salientam Stephanie Beni et al. (2017) sobre a importância da interação social, da inclusão social e dos benefícios motivacionais intrínsecos à participação nas aulas de Educação Física, como a satisfação e a alegria. Por fim, Stephanie Beni et al. (2017) destacam que o significado pessoal atribuído pelos alunos à Educação Física difere de acordo com o contexto sociocultural ao qual pertencem e o que de fato é valorizado pela comunidade, que tende a ser influenciada por questões políticas, econômicas e culturais.

Os *benefícios* das aulas de Educação Física foram alvo da análise inferencial. Considerou-se para fins analíticos, os três benefícios com as melhores avaliações dos alunos, bem como o resultado em ordem decrescente de importância das 3 (três) primeiras opções dos alunos a respeito de cada um dos benefícios.

Salienta-se que em relação as variáveis que medem os benefícios da Educação Física - *melhorar a condição física e a saúde* e *fazer amizades*, verificou-se através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas infraestruturas desportivas nas aulas de Educação Física e os que referem que não têm instalações. Por outro lado, referente a variável desenvolver o corpo, demonstra-se, que existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações e os que entendem que não têm instalações.

Sobre o benefício melhorar a condição física e a saúde, percebeu-se que este ocupa a primeira posição na análise descritiva de 75.2% dos alunos - a soma da primeira (44,7%), segunda (21,9%) e terceira opção (8,9%) opção. Com efeito, a análise inferencial aponta que deste grupo, 33,7% dos alunos afirmam que, *sim*, as escolas possuem boas infraestruturas desportivas nas aulas de Educação Física, contudo, 41,7% consideram que as escolas não

possuem boas instalações. A respeito da variável fazer amizades, 36,1% dos alunos o consideram como o segundo benefício mais expressivo - a soma da primeira (19,8%), segunda (8,9%) e terceira opção (7,4%). Deste total, 22,5% dos alunos relatam que as escolas possuem, *sim*, uma boa infraestrutura desportiva para as aulas e 24,3% revelam que as escolas não possuem boas instalações. No tocante ao benefício desenvolver o corpo, 51,5,% dos alunos o consideram como o terceiro benefício mais expressivo - a soma da primeira (8,3%), segunda (23,1%) e terceira opção (20,1%). A análise inferencial, indica que deste grupo, 24,3% dos alunos revelam que, *sim*, as escolas possuem boas infraestruturas desportivas para as aulas de EF e para 24,2% as escolas *não* possuem boas instalações desportivas.

Nesta perspectiva analítica, constata-se que os resultados da presente investigação acerca de um dos benefícios anteriormente analisados nas aulas de Educação Física- melhorar a condição física e a saúde - são consistentes e compatíveis com a literatura. (Brandão,2002; Gomes, 2012; Sobral, 2016)

Para Sobral (2016) ainda é pulsante e amplamente difundido em muitos sistemas formais de ensino, a concepção de uma Educação Física escolar que utiliza o tema da saúde, como objeto prioritário e dominante nos currículos escolares. Por outro lado, Gomes (2012) ao estudar a relação entre motivação e Educação Física escolar (EFE), concluiu que uma das principais motivações dos adolescentes nas aulas de EFE, relacionam-se, primeiramente com a boa condição física e, respectivamente, em segunda e terceira colocação, a estar em forma; e a trabalhar em equipe. Destarte, Sobral (2016), novamente adverte que a imposição da saúde como conteúdo de ensino prioritário e dominante na Educação Física gera problemas diversos, para além da seleção conteudista. Ao que pese a influência da EF como forma de intervenção na saúde e da educação para a saúde, a mesma não precisa se subalternizar, em prejuízo de atribuições específicas do aspecto motor e da performance.

Dentre os *conteúdos de ensino* que os alunos revelam mais *gostar*, explicita-se somente a análise descritiva com a posição hierárquica daqueles conteúdos eleitos como a primeira opção. Assim, hierarquicamente o *futsal* com 33,7% ocupa a primeira posição entre o grupo das primeiras opções dos alunos. Na sequência hierárquica dos conteúdos de ensino acerca do gostar dos alunos, a *queimada* (20,1%) ocupa a segunda colocação, o *voleibol* (12,4%) a terceira, a *dança* (10,9%), à quarta colocação, a *ginástic*a (6,5%), a quinta matéria preferida; nas aulas de Educação Física; os *jogos populares* (5,9%) a sexta posição; o *basquete* (5,6%) a penúltima posição (sétima) e o *handebol* (4,4%) a oitava posição. A força do futsal para os alunos como principal símbolo nas aulas de Educação Física, denota a hegemonia e legitimidade do esporte como conteúdo de ensino, encontrando sustentação na literatura (Hardman, 2008; Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015). Na Pesquisa Mundial de Educação Física escolar, Hardman (2008) concluiu que no contexto de ensino global algumas práticas esportivas detêm até 79% do currículo da Educação Física nas escolas primárias e secundárias. À medida que no contexto local de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), o currículo escolar de Educação Física do 9º ano dos anos finais de ensino fundamental privilegia como conteúdo de ensino uma diversidade de práticas desportivas. (Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015). Neste ínterim, Sobral (2016) afirma que a indefinição dos conteúdos de ensino a serem lecionados na Educação Física escolar nunca foi resolvido nas nações da América Latina. E, justifica esta questão terminológica evocando a França, a partir de uma matriz de referência linguística (education physique et sport). Explica que a presença de denotação aditiva através da conjunção coordenativa *et* (e: português, italiano; y: espanhol) tal como o inglês (physical education and sport) contribui negativamente para compreensão epistemológica do que de fato é a Educação Física, uma vez que "opera a reunião de duas coisas diferentes". (Sobral, 2016, p. 87)

Referente a penúltima variável que avalia o status real da Educação Física – a *lembrança* das aulas de Educação Física, verificou-se através do teste do qui-quadrado que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas instalações desportivas nas suas escolas para utilização nas aulas desta disciplina e os que entendem que não têm instalações. Assim, reitera-se que a lembrança das aulas de Educação Física foi mote do roteiro de questionário dos alunos, de modo que os educandos teriam que completar a seguinte frase – "*A Educação Física para você lembra [...]*", elegendo uma palavra, dentre as 10 apresentadas para completar a frase.

A análise inferencial das 10 palavras nomeadas como possíveis lembranças que os alunos teriam das aulas de Educação Física, permite-nos algumas apreciações analíticas. Primeiramente, o esporte demonstrou ser hegemônico nas lembranças dos educandos nas aulas de Educação Física, com 53,8% ocupa a primeira posição. A análise inferencial deste grupo permite constatar que, 28,1% dos alunos consideram que as suas escolas possuem boas instalações desportivas e 25,7% referem que não há boas instalações. No segundo bloco, sublinha-se a frequência relativa e análise inferencial de quatro palavras consideradas como lembranças das aulas de Educação Física - *jogos populares e brincadeiras* (19,2%), *movimento* (12,1%), *prazer* (7,7%) e *recreação* (3,0%). Respectivamente, estas representam a segunda, a terceira, a quarta e a quinta posição

A predileção dos alunos pelo esporte como a principal lembrança das aulas de Educação Física possui sustentação teórica e empírica da literatura, através dos registros históricos da própria Educação Física escolar que demonstra a força da influência da instituição militar e desportiva (Bracht & Almeida, 2003; Caparroz, 2007; Hardman, 2008; Soares, 2012; Sobral, 2016). No contexto global, Hardman (2008) verificou que esportes como o Atletismo, a ginástica e os Jogos (Individuais e Coletivos) preenchem entre 77% e 79% do currículo de Educação Físicas das escolas primárias e secundárias. Por sua vez, no contexto local de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), a matriz curricular de Educação Física do 9º ano de escolaridade dos anos finais do ensino fundamental, revela que o esporte é presença marcante durante todo o ano letivo. (Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015). Em síntese, Bracht e Almeida (2003) lembram que, historicamente no contexto escolar prevalece uma relação conflituosa entre a Educação Física e o Esporte. De fato, a ambivalência epistemológica na Educação Física a coloca na encruzilhada entre as disciplinas dos currículos escolares ao que tange as políticas públicas - educacionais (Educação Física escolar) e de lazer (Esporte). O esporte se confunde com Educação Física e vice-versa, é como se a na prática, a Educação Física fosse única e exclusivamente o Esporte e, a ele permanecesse subordinado. Com efeito, Sobral (2016, p. 86) menciona que os programas curriculares de Educação Física nas escolas em Portugal, "são exemplos de uma opção vincadamente sociocultural, centrada nas modalidades desportivas". Seguidamente, pelas "'atividades rítmicas expressivas'", "'os jogos tradicionais e populares'" e as "'atividades de exploração da natureza'". As evidências científicas verificadas por Sobral (2016) são compatíveis com os resultados da presente investigação acerca da subordinação e da primazia do status real da Educação Física, sobretudo, com o esporte (53,8%) e, em menor proporção, com os jogos populares e brincadeiras (19,2%).

O conjunto de variáveis que analisam a percepção discente sobre o status real da Educação Física através dos motivos; benefícios; conteúdos de ensino; lembranças; obrigação versus opção, além de caracterizarem a participação discente nas aulas, inferem preferencialmente acerca da primazia pelo aspecto biológico alicerçado nas ciências biológicas, pela influência da instituição desportiva nos currículos escolares (Cunha, 1989; Hardman, 2008; Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015; Soares et al., 1992). Mas também, pela diversão e distração (recreação) (Hardman, 2000; Sérgio, 1999; UNESCO Thesaurus, 2019)

como finalidade pedagógica da Educação Física. Por sua vez, estes achados são consistentes com a literatura acerca da influência histórica na EF escolar dos ditames ideológicos das instituições médico-higienista; militar; e desportiva (Betti, 1999; Caparroz, 2007; Crum, 2017; Darido, 2003; Soares, 2012), que passaram a ser reproduzidos e incorporados fortemente à legislação educacional e nas bases curriculares da Educação Física (Brasil, 1996, 2014, 2017; Império do Brasil, 1854; Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, 2015; UNESCO, 2013; UNESCO Thesaurus, 2019). Haja vista, os resultados da presente investigação demonstrarem a importância para o desenvolvimento e a percepção da diversão; melhorar a condição física e a saúde; o futsal; e o esporte, respectivamente, como os principais *motivos*, *benefício*, *conteúdo de ensino* e *lembrança* das aulas de Educação Física.

Com efeito, os resultados possuem correlação positiva com a literatura, uma vez que os alunos em sua grande maioria discordam (56,9%) sobre o *motivo* de participarem seja por obrigação e, majoritariamente, concordam sobre a participação por importância para o desenvolvimento (90,6%) e por diversão (87,9%). Ao passo que ficam patentes as posições hierárquicas de destaque de - melhorar a condição física e a saúde (44,7%), do futsal (33,7%) e a hegemonia do esporte (53,8%), respectivamente, como prediletos ao que tange o *benefício*, o *conteúdo de ensino* e a *lembrança* das aulas de Educação Física. Estes dados são compatíveis com literatura que atribuem à Educação Física ênfase no *aspecto motor* (Soares et al., 1992; Daolio, 2007), o estigma da *recreação* como prática pedagógica (Cunha, 1989; Hardman, 2000; Sérgio, 1999; UNESCO Thesaurus, 2019) e a força do esporte (Caparroz, 2007; MEC, 2017; Soares et al., 1992; Darido, 2003; Darido & Rangel, 2008; Hardman, 2008; Betti, 1999; Bracht & Almeida, 2003; Melo, 2015 UNESCO, 1978, 2013, 2015b, 2017). Sobretudo percebe-se correlação do esporte e da primazia do biológico com a conceptualização da Educação Física escolar atribuído internacionalmente pelo *Conselho Internacional de Ciências do Desporto e Educação Física* (ICSSPE), que compreende o alcance social da EF e a sua importância para o desenvolvimento humano, ao considerá-la como uma disciplina dos currículos escolares responsável por tematizar o movimento humano, à aptidão física e a saúde. (UNESCO, 2013). O mesmo aspecto é observado por Soares et al. (1992) que nomeadamente através do *Coletivo de Autores*, caracteriza a Educação Física como *cultura corporal*, como uma prática pedagógica que no âmbito escolar tematiza as atividades expressivas corporais, dentre elas o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Embora parte dos resultados reforce na Educação Física a presença do paradigma biológico através da ancoragem da matriz humana relacionada estritamente ao fazer, à técnica, aos resultados e às concepções pedagógicas, como a desenvolvimentista e a saúde renovada, que valorizam de maneira exacerbada o aspecto motor, sem contextualizá-lo a questões culturais, sociais e políticas (Soares et al., 1992; UNESCO, 2013). Esta questão da exacerbação ao ser motor, do aspecto biológico e, sobretudo, do que o nosso estudo verificou na *importância para o desenvolvimento* (90,6%) como *motivo* a participação nas aulas, possui sustentação na literatura, posto que o termo "desenvolvimento" pode ser compreendido sob múltiplos aspectos da formação humana (Daolio, 2007).

Os resultados da presente investigação a partir da percepção discente são contrapostos na literatura através de Daolio (2007), que refuta a tese de homogeneidade nas aulas de Educação Física em favor de um único aspecto humano, afirmando como principal característica da área o princípio da alteridade. A concepção sintética de ser humano é sugerida por Daolio (2007) através da comunicação e a interrelação entre as camadas representadas através do ser motor como base e o ser cultural na mais alta hierarquia, anteposto pelo ser social e pelo ser psicológico. Estes estratos humanos estão representados no formato em espiral dentro de uma proposta dinâmica, dialógica-comunicativa e de análise global inserida na concepção sintética

de ser humano, ao passo que o *ser cultural* não nega, mas incorpora e engloba o aspecto motor, psicológico e social (Daolio, 2007).

É importante frisar que a vivência das aulas práticas de Educação Física por elas mesmas, sem possibilitar a reflexão sobre questões políticas, éticas e o contexto sociocultural dos alunos, não contribui para o processo de uma formação humana ampla, como diria Daolio (2007) e, tampouco que preze pela consciência crítica (Freire, 1981, 1987). Por sua vez, Fensterseifer e González (201, p. 37) defendem que a prática do sujeito não pode estar descontextualiza de valores políticos e éticos, ao passo de ser mera reprodução da "racionalidade instrumental, incompatível com a democracia". Durkheim (2011) discute a afirmação de Kant, sobre ser o objetivo prioritário da educação se desenvolver ou chegar o mais próximo possível da capacidade humana entendida como perfeição. E, indaga sobre o que deve ser compreendido como perfeição, ao passo que afirma que, "já foi frequentemente dito que se trata do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas" (Durkheim, 2011, p. 44). Acerca dos ditames da saúde como objeto com força hegemônica e dominante na Educação Física, Sobral (2016, p. 99) refere que "coloca não só problemas na ordem dos conteúdos e da técnica, mas também da ordem da ética e da axiologia educacional".

A questão de perda de *obrigatoriedade versus aulas optativas* de Educação Física foi mote do roteiro de questionário dos alunos. Quando inquiridos se, "*na condição das aulas de Educação Física perderem o estatuto que possui quanto à sua obrigatoriedade e passassem a se tornar optativa, você participaria das aulas*?". Sendo assim, os alunos deveriam responder por meio de três opções de respostas – sim, não, ou não sei. Nesta perspectiva, a análise inferencial demonstra através do teste do qui-quadrado, que não existem diferenças estatísticas significativas entre os alunos que consideram usufruírem de boas infraestruturas desportivas nas escolas e os que entendem que não têm instalações.

Majoritariamente, a análise descritiva revela 54,1% dos alunos sinalizam que, *sim*, participariam das aulas de Educação Física e que o fato de se tornarem *optativas* não os isentaria de participarem. Por outro lado, 35,2% responderam *não sei* e 10,7% optam por *não* participarem das aulas.

Por sua vez, a análise inferencial demonstra que dos 54,1% dos educandos que referem, *sim*, que participaram das aulas mesmo que fossem optativas, deste grupo, 22,2% referem que possuem boas infraestruturas desportivas nas escolas e 32% apontam que *não* possuem boas instalações desportivas. Na sequência, os alunos indecisos foram caracterizados pelo *não sei* e 35,2% dos alunos que afirmaram *não saberem* se participariam ou não das aulas de Educação Física caso elas se tornassem *optativas*. Deste contingente, 18,3% de alunos confirmam que possuem boas infraestruturas desportivas nas suas escolas e 16,9%, revelam que *não* possuem boas instalações nas escolas. Por fim, o *não* foi defendido por 10,7% dos alunos que responderam que *não* participariam da Educação Física, se assim pudessem escolher. Deste grupo, 6,2% dos alunos sinalizam que possuem boas infraestruturas desportivas nas escolas investigadas e 4,4%, salientam que *não* possuem boas instalações.

Ainda que o estado da arte sobre as bases legais demonstrem que no contexto brasileiro a Educação Física escolar possua o status legal de disciplina curricular *obrigatória* da Educação Básica (Brasil, 1996), os resultados revelam que mesmo em caso fortuito deste componente curricular se tornar *optativo*, ainda assim, majoritariamente, 54,1% dos alunos relatam que participariam das aulas. Este resultado, além de ser compatível com a predileção pelo *gostar* (22,5%) e pela *importância* (4,1%) concedidas pelos alunos à Educação Física, também é compatível com o fato de que 97% dos países possuem requisitos legais de que a Educação Física é obrigatória (UNESCO, 2013). Neste aspecto, ao fato da hipótese de os alunos terem autonomia e liberdade para escolherem participar ou não das aulas de Educação Física e

decidirem a maioria (54,1%) em participar, Freire (1981, p. 32) refere que silenciar, esconder ou disfarçar sua opção, através do anúncio de sua neutralidade, de fato não significa ser neutro, mas, o oposto, "trabalhar pela preservação do 'status quo'". Nesta perspectiva, de tomada de decisão dos alunos, Durkheim (2011, p. 90) estabelece o dualismo entre reflexão e rotina, mencionando que "a reflexão é, por excelência, a força antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo para os progressos necessários". Portanto, verifica-se, aqui, que os alunos prezam pela relação dialógica-comunicativa com os seus pares, pelo *desenvolvimento, diversão* e pela *amizade* proporcionada nas aulas, o que pode ser entendido como processo reflexivo em prol de uma educação libertária na Educação Física, sem imposições, *obrigatoriedades* e autoritarismos, o que segundo Freire (1987) contesta a ambiguidade entre a liberdade e o status quo, pelo simples fato de não anular a consciência crítica.

Em face dos resultados encontrados acerca do *status real* da Educação Física a partir da percepção discente nas diversas variáveis analisadas denotarem posição de destaque, sobretudo, quanto ao *gostar* (22,5%) e a importância (4,1%), respectivamente, a primeira e terceira posição dentre as disciplinas acadêmicas. Estes dados sobre o status real da Educação Física escolar são refutados com base em argumentações sólidas e consistentes de diversos autores à luz das políticas educacionais de infraestruturas escolares e desportivas. (Fernández, 2011; Ferreira Neto, 2017; Kulinna et al., 2002; UNESCO, 2014). A UNESCO (2014) demonstra que à exceção da região da Oceania (89%), é real a posição de menor status da Educação Física, universalmente frente as demais disciplinas dos currículos escolares em 54% dos países. E, em razão deste desequilíbrio acadêmico há um maior índice de cancelamento de aulas nesta disciplina, o que denota ameaça à sua permanência nos currículos escolares. O comprometimento ao status real da EFE foi percebido durante a prática pedagógica em decorrência da necessidade de compartilhamento dos espaços físicos escolares e não-escolares utilizados nas aulas, bem como pela ausência de políticas educacionais de construções arquitetônicas, como as de quadras de esportes. (Fernández, 2011; Ferreira Neto, 2017; Kulinna et al., 2002).

Entretanto, a robustez e consistência das evidências comprovam em termos relativos a força do paradigma biológico, recreacional e desportivo - através da importância para o desenvolvimento (90,6%) e da percepção da diversão (87,9%) como teses representativas do *motivo* para a participação discente nas aulas; do futsal (33,7%) como a primeira opção dentre os *conteúdos de ensino*; e do esporte (53,8%) como a principal *lembrança* que os alunos possuem das aulas de Educação Física. O alento se dá no posicionamento dos alunos ao responderem a indagação sobre *obrigatoriedade versus aulas optativas* de Educação Física. Ao passo que, um número elevado de alunos respondeu que, *sim* (54,1%), participariam das aulas de Educação Física, mesmo que o estatuto de obrigatoriedade deixasse de existir por força de lei e se tornasse optativa. Neste sentido, a UNESCO (2014) informa que em 97% dos países a Educação Física possui o status de legal, é obrigatória, não obstante, apenas 79% dos países possuem prescrição de currículos nacionais de Educação Física, o que pode ser constatado através do evidente antagonismo entre as regiões da América Latina (96%), Europa (94%) e Oriente Médio (93%), opostamente a América do Norte (0%) e Oceania (22%). À luz dos resultados verificados a partir da percepção discente no contexto local de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) referente ao *status real* da Educação Física nas escolas públicas municipais, a III Pesquisa Mundial de Educação Física Escolar – Relatório Final 2013, avaliou o status desta disciplina no âmbito escolar, concluindo que embora no contexto global 77% dos países reivindiquem o estatuto legal, constata-se o antagonismo no contexto regional da América do Norte (33%) em oposição a Europa (92%). (UNESCO, 2014). Quando se verifica a maior proporção de regiões com o *menor status* da Educação Física, percebe-se que a América do

Norte (77%), à África (69%) e o Oriente Médio (65%) apresentam piores cenários no cotejo com a América Latina e Caribenha (41%), o que gera incertezas do futuro da Educação Física no âmbito escolar de algumas regiões geográficas. Infere-se que os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo componente curricular Educação Física como barreira à consolidação do status real e de políticas educacionais no *chão da escola* são resultantes como diria Crum (2017), de situações crônicas vivenciadas, como o status inferior da disciplina, a marginalização, a redução do tempo real de aula no currículo, a negligência do Estado com a Educação Física na educação primária, a precarização e as más condições das estruturas escolares e instalações, a falta de competência docente, o baixo nível dos programas curriculares e o abismo entre o currículo textual e o currículo na prática, situações estas que comprometem a sua credibilidade no âmbito escolar.

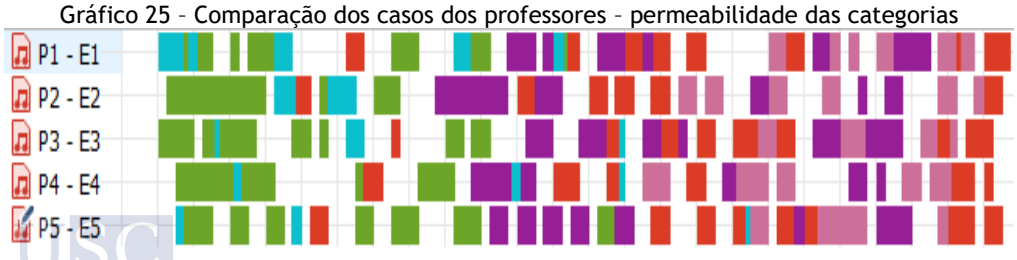
No subcapítulo seguinte, apresenta-se a percepção docente acerca das questões sobre a influência das políticas educacionais na infraestrutura escolar e desportiva, bem como no status da Educação Física no contexto das escolas investigadas.

5.3 A percepção docente sobre as políticas educacionais com foco na infraestrutura escolar e desportiva e o status da Educação Física

Na presente investigação, um dos objetivos consistiu em conhecer e posteriormente perceber a opinião dos cinco professores a respeito da influência das políticas educacionais sobre a infraestrutura escolar e desportiva, o status e a prática pedagógica da Educação Física no âmbito escolar.

Com efeito, salienta-se que do total de 211 segmentos codificados com os professores de Educação Física, 44 referem-se acerca das políticas educacionais. Assim, nota-se o quanto a categoria políticas educacionais esteve presente nas respostas dos professores durante a realização das entrevistas, o quanto é permeável às demais categorias, a sua abrangência e capacidade de penetração é perceptível, sobretudo, na relação direta com a infraestrutura escolar e desportiva, e na prática pedagógica da Educação Física escolar. Por outro lado, a categoria política educacional demonstrou possui menor concentração no tocante ao status e à desvalorização como categorias de análise. O gráfico 25 compara o caso dos cinco professores, como forma de se perceber a permeabilidade das *políticas educacionais* (na cor vermelha) entre os professores, como mote e categoria central dentre as demais temáticas examinadas, quer sejam o status da Educação Física (na cor verde), a desvalorização (na cor azul), a infraestrutura escolar e desportiva (na cor roxa) e a prática pedagógica (na cor lilás).

Gráfico 25 - Comparação dos casos dos professores - permeabilidade das categorias



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 25 revela a posição de destaque da categoria políticas educacionais nas respostas dos professores, o quanto a mesma exerce forte influência no ensino da Educação Física, no status e nas condições estruturais escolares e desportivas das unidades de ensino. A título de exemplo dos fatos narrados, destacam-se as principais razões e resultados como mote das

políticas educacionais: a) evidências de que a precarização das unidades escolares pela Semed ocasiona prejuízos à prática pedagógica, em decorrência de descontinuidades nas políticas educacionais e de instabilidades na política local; b) a ausência de investimentos e a ineficiência do Poder Executivo Municipal na gênese das políticas educacionais estruturais, historicamente ambíguas e com repercussões diretas na arquitetura escolar; c) a necessidade de ampla reestruturação metodológica na política educacional de formação continuada devido a descontextualização entre a teoria e a prática como forma de se evitar a evasão docente; d) a comprovação do desconhecimento total docente acerca das políticas educacionais; e) o abismo e o intangível entre a política educacional da BNCC (ideal) e a IDE (real); f) os prejuízos à implementação das políticas educacionais – em decorrência do desvio de finalidades e transferências de reponsabilidades do Poder Executivo Municipal (Semed) às unidades escolares; o *mecanismo social solidário* de compartilhamento de espaços e ações docentes pelas aulas de Educação Física realizadas fora do prédio escolar; g) a direção geral escolar – boa atuação e ausência de investimentos, ausência de retorno govenamental, valorização da Educação Física, e atuação regular.

Os resultados por nós encontrados na presente investigação guardadas as devidas proporções, estão em consonância com os de Hardman (2000, 2008, 2014) e Crum (2017). Estes autores, demonstram que no contexto global e, em diversos países e regiões, essencialmente prevalece uma indicação de padrões e tendências de que os problemas para implementar e legitimar a EFQ nos currículos escolares, possui como gênese as deficiências nas políticas educacionais a nível nacional. Sobretudo, devido ao não-cumprimento da legislação que concede à Educação Física o estatuto de disciplina curricular obrigatória; questões relativas a indefinição e a permanente reestruturação do currículo escolar, as dificuldades na prática pedagógica em decorrência dos problemas com os recursos (humanos e materiais – instalações), o ambiente escolar da EF. Ou seja, a resistência enfrentada pela disciplina perante a comunidade escolar devido ao status inferior do professor e da EF, a necessidade de se estabelecer a Educação Física (atividades desportivas) como atividade extracurricular fora do ambiente escolar.

Em dois estudos por nós desenvolvidos anteriormente (Ferreira Neto, 2017, 2020d) na localidade de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) participaram 10 professores de Educação Física. Os relatos foram contundentes acerca da precarização das escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental onde as aulas eram desenvolvidas. Narrativas que descreviam a total ausência de infraestruturas desportivas nas cinco escolas públicas municipais – de quadras de esportes à materiais, de equipamentos como bebedouros a vestiários e banheiros próximos aos locais de aula.

Ademais, a literatura contemporânea é robusta e consistente acerca dos desequilíbrios percebidos nas políticas educacionais, notadamente na precarização da infraestrutura escolar e desportiva utilizada pela Educação Física nas unidades públicas de ensino (Crum, 2017; Ferreira Neto, 2020a, 2020c, 2020e; Flach & Boutin, 2019; Hardman, 2014; Schneider, 2010).

Os professores relataram que a precarização nas unidades escolares em decorrência da desassistência do Poder Executivo Municipal (Semed) tem comprometido a educação pública como um todo. Mas também, as aulas de Educação Física escolar, em virtude de constantes instabilidades na política local e devido a descontinuidade das políticas educacionais. Sobre esta questão, Flach e Boutin (2019) recordam que uma das razões da ocupação das escolas públicas no Brasil, no ano de 2016, por jovens estudantes, se deu em virtude de políticas governamentais de austeridade que visavam aprofundar as desigualdades educacionais. Naquela ocasião houve um debate com a sociedade sobre a precarização do ensino, a estrutura deficitária das escolas públicas brasileiras e decisões arbitrárias sobre as políticas educacionais.

No estudo desenvolvido por Alves, Gouvêa e Viana (2012) os autores desenvolveram um Indicador Socioeconômico Estudantil dos Municípios (ISE-M), este instrumento correlacionou o contexto socioeconômico dos alunos das escolas públicas com o desempenho dos estudantes nas avaliações e as condições de infraestrutura escolar oferecidas. Concluíram sobre a correlação do estrato socioeconômico com o desempenho dos estudantes e com a infraestrutura escolar disponibilizada nos municípios. Neste aspecto, Garcia et al. (2016) ao estudarem a relação da BNCC com a infraestrutura escolar referem que a precarização e as empobrecidas infraestruturas das escolas brasileiras comprometem a prática pedagógica e o desempenho dos alunos. Portanto, concluíram que o desempenho do aluno é tributário da infraestrutura escolar.

Os professores narraram situações que denotam a *ineficiência* do sistema público municipal de ensino, destacando que a origem do prejuízo para a implementação de políticas educacionais e fatos, de que a *ausência de investimentos* é estrutural, está posta nas decisões políticas da admisnistração pública direta, residindo na gênese das construções arquitetônicas escolares. Ademais, as dificuldades e a necessidade de políticas educacionais de provisão de investimentos na educação pública foram relatadas na presente investigação pelos professores. Notadamente, destacam-se a ausência de verbas e recursos financeiros nas escolas, reflexos na prática pedagógica, ausência de infraestruturas escolares de quadras polidesportivas, necessidade de melhores condições, insuficiência de materiais, desasistência do governo municipal com a Educação Física escolar acerca dos projetos educacionais tradicionalmente realizados, desvio de finalidades e transferência de reponsabilidades às escolas, mecanismo social solidário de ações docentes e compartilhamento dos espaços e o peso do fator do deslocamento para a realização das aulas de Educação Física. Em contrapartida, houve apontamentos docentes sobre a necessidade de mobilização da comunidade escolar no sentido de reivindicar maiores investimentos. Assim, estes são fatos concretos com fundamentação empírica nos professores, a respeito do contexto educacional vivenciado nas aulas de Educação Física. Estes resultados estão de certo modo, em consonância com as evidências científicas, que são robustas no tocante a ineficiência dos sistemas públicos de ensino e da necessidade de maiores investimentos na educação pública, sobretudo na área de infraestrutura escolar (Arcoverde, 2019; Brasil, 2020; Damazio & Silva, 2008; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Inep, 2019a, 2020a, 2020b; OECD, 2018; Ferreira Neto, 2017, 2020a, 2020c, 2020d, 2020e; Porath et al., 2011; Sátyro & Soares, 2007; Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013).

A respeito do que o nosso estudo constatou nas escolas públicas pesquisadas durante os relatos dos professores com a disciplina de Educação Física, ao que parece ser um (des)investimento, ineficiência, desvio de finalidades e transferência de responsabilidades, refira-se que os resultados são consistentes, sobretudo no que se refere à utilização e compartilhamentos de quadras de esportes em praças públicas com a comunidade. Assim, embora alguns estudos não possuam convergência direta com as infraestruturas desportivas escolares utilizadas pela EF, mas demonstram a ausência de investimentos no contexto global da educação pública brasileira e da infraestrutura (Arcoverde, 2019; Inep, 2020; OCDE, 2018). Com efeito, dados da OCDE estão na contramão do que constatamos a respeito do des(investimento) na educação pública básica, visto que nas etapas correspondentes ao ensino primário até o ensino terciário, nos países da OCDE em média 83% dos recursos e investimentos realizados são oriundos de receitas públicas – governamentais (OCDE, 2018).

O *Education at Glance 2019* (Relatório Panorama da Educação 2019) aponta que no quesito gasto por aluno nas instituições públicas brasileiras da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), o Brasil investe em média US$ 3.800,00, o que representa menos da metade da média dos países da OCDE, que investem em média US$ 9.300,00 por aluno

(Inep (2019a). O decompasso do Brasil comparavelemente a mais de 40 países é reiterado, dentre os países da OCDE e da América Latina, é o que diz o Inep (2020a) através do *Education at Glance* (EAG) 2020. Posto que quando se observa o gasto público em instituições educacionais por aluno, por fonte de financiamento em dólares americanos baseado no poder paridade de compra – PPC, verifica-se que no Brasil, os investimentos de gasto público/aluno em instituições educacionais alcançam US$ 4.661 anuais, enquanto que a média da OCDE no ano de 2017 foi de US$ 10.102 anuais PPC. Na comparação, isto equivale a dizer que o Brasil investe menos da metade da média dos países OCDE. Na América Latina, é o terceiro que mais investe, perdendo para o Chile e Costa Rica (Inep, 2020a).

Nesta perspectiva, a ineficiência e a ausência de investimentos nos sistemas públicos de ensino brasileiro foram constatados por diversos autores (Alves & Xavier, 2018; Sátyro & Soares, 2007; Soares et al., 2013). É perceptível na infraestrutura escolar básica encontrar evidências de precariedades e ausências *sine qua non* para o funcionamento das unidades escolares, como de água potável, eletricidade, rede de tratamento de esgoto, banheiros, materiais, entre outros (Sátyro & Soares, 2007). Outros estudos demonstram que apenas 0,6% das escolas públicas brasileiras possuem niveis de infraestrutura escolar avançada. (Soares et al., 2013). De igual modo, Alves e Xavier (2018) reportam a partir de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) que o indicador de infraestrutura geral que demonstra o perfil típico da escola brasileira, em 2013 foi de 5,2 e, em 2015 foi de 5,4. Estes resultados são alarmantes e a título de exemplo, as escolas situadas no nível I da escala (de 0 a 2 pontos) não têm banheiro e, quando o têm, é fora do prédio escolar. Quando os excertos dos professores no nosso estudo colocam que a ausência de investimentos em construções arquitetônicas é *estrutural*, é pela gravidade dos fatos, em função de historicamente haver na política educacional local de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), a perpetuação e a prática de projetos arquitetônicos de construções de escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental sem a presença de *quadras de esportes*. Estes são fatos verídicos que comprovam que as escolas estão à deriva, sofrem com o desvio de finalidade e a transferência de responsabilidades do Poder Executivo Municipal. No entanto, constatamos que esta base empírica está em consonância com a literatura que avaliou o contexto local (Fundação Lemann & Merrit, 2019), inclusive em estudos desenvolvidos por nós próprios (Ferreira Neto, 2017, 2020e) e outros que avaliaram o contexto nacional (Brasil, 2020). De fato, verificou-se que não haviam quadras polidesportivas nas cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental (Fundação Lemann & Merrit, 2019; Ferreira Neto, 2017, 2020e). Mais recentemente, no que concerne ao cenário nacional, Brasil (2020) verifica que a ineficiência é acachapante, uma vez os dados demonstram que das 78.794 escolas públicas municipais de ensino fundamental no Brasil, apenas 31,4% possuem quadra de esportes (coberta ou descoberta). No contexto regional, o estado do Rio de Janeiro apresenta um cenário mais favorável, denotando uma menor ineficiência dos sistemas públicos de ensino, visto que Inep (2020b) revela que das 3.615 escolas públicas municipais de ensino fundamental, em 78,3% das escolas há quadra de esportes (coberta ou descoberta).

Ao passo que o nosso estudo apontou que a ineficiência pública e a ausência de investimentos para a reversão desta situação, historicamente tem induzido de forma recorrente o deslocamento de alunos pelas ruas e o uso crônico durante as aulas de Educação Física de espaços não-escolares, como praças públicas com quadras de esportes. Contudo, a este respeito, para 72,5% dos alunos estes espaços pertencem à escola (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020e), o que denota alienação e a incorporação do contexto educacional e sociocultural vivenciado. Esta prática de compartilhamento de espaços públicos não escolares durante as aulas de Educação Física foi denominada por nós na presente investigação, como fenômeno de *mecanismo social solidário* de espaços e ações docentes. Verifica-se que esta prática

contraproducente aos propósitos de uma abordagem didático-metodológica (ensino e aprendizagem), promove insegurança, e expõe à vulnerabilidades sociais alunos e professores. Ao passo que tal contexto de ensino está em consonância com outros estudos (Fernández, 2011; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020e; UNESCO, 2014). Aqui, quando o Estado é ineficiente e não se faz presente em determinadas realidades, como nos serviços públicos de qualidade (como as escolas), tende a marginalizar-se os espaços sociais, os condenando a serem vítimas do abandono e do descaso da ineficiência pública (Althusser, 1980). Neste sentido, é crucial, que não se desenvolva um pré-julgamento acerca de possíveis adversidades enfrentadas no contexto escolar, mas, sim, o interesse público ao fato da existência daquela realidade sociocultural (Gramsci, 2001). Recorda Durkheim (2011), que os indivíduos desenvolvam consciência crítica necessária para influenciar, aprofundar e melhor conhecer a natureza das condições existênciais daquilo que se depende para sobreviver. Lembra Althusser (1980) que as escolas dentro da estrutura social representam um dos AIE. Neste aspecto, Freire (1967) destaca a importância da transitividade crítica, para que possamos refletir e interpretamos os problemas da educação pública com profundidade – uma educação dialogal e ativa.

Entre os fatores apontados pelos professores acerca da política educacional de *formação continuada* destacam-se: a) a necessidade de uma ampla reestruturação metodológica; b) a descontextualização da teoria repassada com a prática vivenciada no *chão da escola*; c) a evasão docente, à pretexto das razões já apresentadas e como justificativa para a não-particpação, bem como pela isenção dos professores pela administração pública, na medida que se comprove a participação em cursos de pós-graduação.

A este propósito, diversos autores afirmam que alguns dos aspectos observados pelos professores no nosso estudo repercutem negativamente na política educacional de formação continuada destinada à disciplina de Educação Física escolar, quando não observados. Como é o caso do distanciamento entre teoria e prática, ou melhor, a descontextualização do conteúdo recebido como teoria, da realidade vivenciada no *chão da escola*, como prática pedagógica. (Azevedo et al., 2010; Bastos, Anacleto & Henrique, 2018; Ferreira Neto, 2020a; Morais & Pinho, 2016; Rufino, Neto & Darido, 2015)

Sobre esta questão, o estudo desenvolvido por Ferreira Neto (2020a) está em consonância com os nossos resultados, apontando para a importância da reestruturação metodológica, como forma de se romper com o modelo arraigado de formação continuada na Educação Física, que tem aprofundado as desigualdades educacionais entre teoria e prática, promovendo a evasão docente pelo desinteresse no modelo oferecido. Um dos exemplos de reestruturação metodológica seria a realização da formação continuada por etapas da educação básica, em oposição ao modelo atual, que concentra distintas etapas em um único horário de formação. Nesta perspectiva, Azevedo et al. (2010) reiteram que enquanto política educacional, o objetivo da formação continuada deve ser a contextualização da prática pedagógica, de modo a possibilitar aos professores de Educação Física a explanação da sua vivência no *chão da escola*, como ator social. E, assim, torná-la um espaço permanentemente com relações dialógica-comunicativas, continuamente propositivas, reflexivas e democráticas.

Em estudo realizado com 13 professores de Educação Física no contexto de formação continuada, Bastos, Anacleto e Henrique (2018) concluíram que a formação continuada colaborativa pode ser contributiva para a redução da distância entre a teoria e a prática escolar. Segundo os autores, este modelo agrega valor ao contexto da prática pedagógica docente, uma vez que promove a emancipação e a melhoria das relações interpessoais e intrapessoais. Esta mesma premissa foi reconhecida por Rufino, Neto e Darido (2015) num estudo realizado com cinco professores de Educação Física, no sentido de que a formação continuada deve ocorrer a partir do conceito da discussão sobre o trabalho docente, seguindo a lógica do que ocorre de

dentro para *fora* da escola. Isto é, inicialmente contextualiza-se a prática pedagógica das aulas, para em seguida buscar poposições conteúdistas. Na mesma linha de pensamento, Morais e Pinho (2016) num estudo desenvolvido em uma escola de ensino fundamental de tempo integral, em Tocantins-TO, Brasil, entendem que a política educacional de formação continuada deve se orientar a partir de princípios, como: reconhecer de início, as necessidades locais da escola onde o professor atua e, posicioná-los como protagonistas do processo formativo.

A política educacional estabelecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apontada como categoria de análise. Assim, os relatos dos professores inferem sobre o distancimanento entre a BNCC (o ideal – texto e teoria) e o contexto de ensino (real) referente à infraestrutura desportiva das escolas. Assim como, do entendimento da BNCC apenas como uma referência para o planejamento de ensino anual.

A este respeito, os apontamentos de Fensterseifer e González (2013) estão em consonância com o que o nosso estudo encontrou no relato dos professores, de que a prática pela prática instrumentalizada, sem fins políticos e éticos devem ser refutadas nas aulas. Visto que não estão a priori do contexto de ensino da Educação Física escolar, mas representam os princípios por ela defendidos dentro do Estado Democrático de Direito, e a todo o instante da formação humana e vida dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Os resultados encontrados no nosso estudo vão no mesmo sentido dos obtidos no estudo de Garcia et al. (2016), que investigaram e correlacionaram a infraestrutura das escolas municipais e estaduais brasileiras com o conhecimento elaborado na BNCC, concluindo que a discussão da construção da BNCC de 2017 não foi precedida de um estudo profundo das condições de infraestrutura das escolas no Brasil. Neste sentido, lembram que a infraestrutura é imprescindível na construção da política curricular nacional, ao passo de tornar o desempenho dos alunos tributário da infraestrutura existente.

Diversos estudos discutem e refutam a política educaional da BNCC destinada a Educação Física que estandardiza a concepção holítica humana nas competências (Bracht & Almeida, 2003; Fensterseifer e González, 2013; Garcia et al., 2016; Novaes et al., 2021). Assim como, questionam a sua viabilidade no contexto da educação pública e os reais objetivos sustentados através da tese de desenvolvimento de competência dos alunos (Borges, 2003; Fensterseifer & González, 2013; Ministério da Educação, 2017; Sacristán, 2000; Saviani, 2007). Estes autores tecem duras críticas por considerar a política educacional da BNCC a favor de uma agenda que camufla e defende uma lógica capitalista, puramente de mercado, engessado e anti-dialógico as necessidades da educação pública, a realidade e o contexto econômico, social e cultural onde muitas escolas estão inseridas.

As percepções docentes demonstram que dentro da realidade do contexto geográfico brasileiro, de tamanha pluralidade cultural e diversidade, de escolas com perfis de infraestrutura distintos, o texto ideal proposto pela BNCC tende a ser *inatingível*, não consegue adentrar nos distintos cenários educacionais. Por este fim, acaba sendo interpretada com desconfiança pela comunidade escolar e atores sociais envolvidos no processo educacional, que a consideram como uma política educaional curricular de "maquiagem". Ou seja, o currículo escolar proposto pela BNCC parece desconsiderar a realidade e o contexto de infraestrutura multifacetado das escolas no Brasil, existe um abismo entre o ideal (BNCC) e o real.

Segundo Sacristán (2000), o arcabouço da BNCC no sistema educacional brasileiro no cotejo com a estrutura espanhola, aponta que este modelo virtualiza o planejamento da cultura do currículo, uma vez que retira a particularidade da escola e do professor quanto a decisão, a reflexão e a produção dos materiais a serem trabalhados.

O modelo padronizado da BNCC elege as competências específicas a serem desenvolvidas, nomeadamente através de *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades* nas aulas

de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. Este formato contempla seis unidades: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (Ministério da Educação, 2017). De salientar, que as competências eleitas pela BNCC, à semelhança da lógica de mercado, se orientam atualmente pelos pressupostos das pedagogias da competência e da qualidade total, é o que diz Saviani (2007). Assim, como as empresas buscam a satisfação total dos clientes, as escolas com o ensino que é oferecido meramente são prestadores de serviço e, os alunos como aprendizes são os clientes, por fim, a educação é o produto. E, este produto pode, sim, ter qualidade variável, pois sob a ótica da qualidade total o verdadeiro cliente da escola é a sociedade e os alunos são o produto que os sistemas de ensino oferecem a seus clientes (Saviani (2007). Aqui, reside a competitividade que reverbera na BNCC através da profusão cada vez maior na *pedagogia das competências*, pois na medida que tenta tornar os conteúdos de ensino mais atraente aos alunos, abastece de forma incessante a sociedade, na busca por indivíduos altamente competentes, mas fracos humanisticamente de relações sociais.

Borges (2003) questiona a premissa de competências da BNCC, reforçando alguns dos princípios capitalistas por ela defendidos com ênfase no sistema educacional e no aluno: a produção, a seleção, a competitividade e o consumo. Segundo este autor, o processo educativo através de *competências*, organicamente forja o aluno-cidadão e o futuro trabalhador com a regência da orquestra do imperialismo do Estado Neoliberal.

Com efeito, uma leitura mais crítica da BNCC a partir de Bracht e Almeida (2003), vislumbra as consequências deste projeto de educação hegemônico, que busca perpetuar políticas educacionais sob a égide da produtividade e no mercado profissional, ao passo que reduzem o currículo de viés humanístico. Não obstante, os autores salientam que pode ser ainda mais nocivo à sociedade, uma vez que comprometem a permanência nos currículos escolares de disciplinas como sociologia, filosofia, educação artística e educação física.

Esta resistência em se romper com a política curricular de Educação Física conservadora e tradicional foi percebido por Novaes et al. (2021), na matriz curricular da Educação Física do ENEM. Dissensos e conflitos foram percebidos, posto que as habilidades específicas já consolidadas nas prescrições curriculares tradicionais da Educação Física no Enem, oriundas das ciências biológicas, da instituição desportiva, militar foram fortemente refutadas e desprezadas pela tradição acadêmica responsável pela estruturação da prova. Estes, optaram por romper com o modelo tradicional da Educação Física, em benefício de uma concepção pedagógica progressista baseadas nas ciências sociais e humanas. Este conflito no campo do currículo de Educação Física no Enem, se dá pelo desalinhamento na elaboração das questões aos interesses, necessidades e diálogo com o cotidianos dos jovens.

Para haver uma transcendência pedagógica das habilidades propostas pela BNCC à Educação Física escolar, é fulcral incorporar as unidades temáticas a contribuição das áreas das ciências sociais e humanas. Uma vez que há ainda fortemente o predomínio das ciências biológicas, que imputam um caráter instrumental e utilitário à Educação Física através da instituição desportiva, da recreação e do lazer. Sobretudo, no aspecto do desenvolvimento, aprendizagem e habilidades motoras preestabelecidas como padrões de eficiência e performance a serem adquiridas pelos alunos através das supostas competências da BNCC.

No tocante à *identificação* das políticas educacionais correlatas a infraestrutura desportiva destinada à EF e as unidades públicas de ensino municipais investigadas, pôde-se constatar que, de fato, os resultados demonstraram que os professores em sua quase integralidade, *desconhecem totalmente* ou desconhecem *parcialmente* as políticas educacionais. Apenas um professor conseguiu minimamente nomear, sem adentrar com profundidade uma das políticas educacionais - o Fundeb.

A nível de política pública educacional no Brasil, recorda-se que a literatura é robusta sobre diversos programas do Governo Federal que atendem a educação pública básica brasileira.

Sendo assim, destcamos que o FNDE é a autarquia do Governo Federal reponsável pela coordenação e execução das políticas educacionais no Brasil (Ministério da Educação [MEC]). Além desta, os professores não invocaram sequer políticas educacionais à nível nacional (Brasil, 1996, 1997, 1998a, 2014; Ministério da Educação [MEC], 2010, 2017; Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios, 2015) e iternacional (UNESCO, 1978, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2017) que legitimam a presença da Educação Física como disciplina acadêmica nos currículos escolares.

À título de exemplo, sublinha-se que algumas das políticas educacionais destinam-se a finalidades diversas. Algumas, com enfoque no repasse e envio de recursos financeiros às escolas estaduais, municipais e federais através do Fundeb e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por sua vez, o programa Escola Acessível integra o PDDE Estrutural. O envio de materiais e livros didáticos é realizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ao que tange os projetos de arquitetura escolar para a construção de quadras polidesportivas com vestiários, sem vestiários, coberturas de quadra de esportes, construções de salas, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é a política pública educacional de maior representatividade. O programa Educação Conectada destina-se ao fornecimento de internet às escolas. Ademais, destacam-se programas que fornecem a alimentação escolar, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e políticas educacionais destinadas a forncecer acessibilidade nas escolas públicas. Por conseguinte, o Mais Educação, o Novo Mais Educação e o Segundo Tempo são programas que possibilitam o desporto escolar (Ministério da Educação [MEC]; Secretaria Especial do Esporte; Todos pela Educação; Basílio, 2019a; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [FNDE]). As políticas educacionais anteriores apresentadas, somam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública educacional com enfoque no currículo escolar (Ministério da Educação, 2017) e a política educacional de formação continuada (Azevedo et al., 2010; Bastos, Anacleto & Henrique, 2018; Ferreira Neto, 2020a; Morais & Pinho, 2016; Rufino, Neto & Darido, 2015).

Alguns professores que não souberam denominar as políticas educacionais relativas à infraestrutura desportiva escolar, mencionaram que a construção de uma quadra de esportes não beneficiaria somente à disciplina de Educação Física, mas a escola de um modo geral. Neste sentido, Brasil (1997) refere que o acesso a espaços físicos escolares seja para o lazer ou para o desporto é um direito do cidadão e reitera que aprender a reivindicar este acesso é um conhecimento que pode ser adquirido nas aulas de Educação Física, que representam o terreno fértil de luta por direitos sociais que têm sido violados. Neste aspecto, refira-se que o Plano de Ações Articuladas (PAR) através do FNDE possibilita o desenvolvimento da arquitetura educacional com o financiamento de projetos e envio de recursos através da parceria entre os municípios e a União para a construção de quadras polidesportivas, coberturas de quadras, vestiários, salas e escolas. (Ministério da Educação [MEC]). Convém salientar, que a abrangência do PAR envolve ações de *infraestrutura escolar* e dentre algumas delas, destacam-se a título de exemplo: ampliação, construção, reforma, equipamentos, ônibus escolares e quadras escolares (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[FNDE]).

No tocante aos projetos do PAR de arquitetura escolar e de recursos pedagógicos, estes contemplam até três tipos de construção de quadras de esportes (quadra coberta com vestiário, quadra coberta e vestiário, e quadra coberta com palco) e dois projetos de cobertura de quadra polidesportiva (cobertura de quadra escolar pequena e cobertura de quadra escolar grande) com medidas que variam de 785,00m² área/ 30x41m terreno até 812,76m² área / 30x41m terreno (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Relativamente ao *desconhecimento total* dos professores sobre as políticas educacionais, estes referiram vagamente sobre investimentos financeiros, materiais didático-pedagógicos e necessidades de melhora da estrutura física escolar na educação pública. A este propósito salienta-se que a complementação da União ao Fundeb, a implantação e adequação de estruturas esportivas escolares e o Dinheiro Direto na Escola representam algumas das principais ações do *Programa 2030* – Educação Básica (Ministério da Educação [MEC]). De salientar, que dentre as ações do PDDE existem algumas relativas a melhoria da infraestrutura física das escolas, provisão de recursos pedagógicos, aporte financeiro, pedagógico e de material didático (Ministério da Educação [MEC]). Contudo, sobre as políticas educacionais específicas para *materiais*, sinaliza-se que na parte de aquisição e recursos pedagógicos os materiais escolares são mencionados em conjunto com os transportes, equipamentos e insumos (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]). Na sequência, na parte que trata da abrangência do Plano de Ações Articuladas (PAR), no mote sobre ações pedagógicas emergem uma diversidade de materiais, dentre eles os materiais esportivos, mas também o material didático e o material pedagógico (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Em relação as politicas educacionais anteriormente mencionadas, de extrema importância para o componente curricular Educação Física, mas negligenciadas pelos professores durante as entrevistas, constata-se que estas são abordadas neste estudo, refira-se a formação continuada e a BNCC. Nesta perspectiva, a primeira está integrada ao PNE vigente para os próximos dez anos e na abrangência do Plano de Ações Articuladas (PAR), especificamente na seção sobre ações pedagógicas tem-se a Formação continuada (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]). Por outro lado, a política curricular destinada à Educação Física é explicitada através da Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017).

A percepção no nosso estudo é de que os professores avaliam como positiva a atuação dos diretores escolares na execução das políticas educacionais, variando na faixa de bom a regular, com apontamentos individuais de valorização à EF, ainda que envoltos às questões de ausência de investimentos e de retorno governamental. Não obstante, estes resultados não estão em consonância com outros estud (Ferreira Neto; 2017, 2020c; Góis et al., 2020). Em um destes estudos, Ferreira Neto (2017) verificou que os diretores escolares de cinco unidades públicas municipais de ensino tiveram a sua atuação questionada por 10 professores. Notadamente, as queixas se referem às políticas educacionais de materiais para a Educação Física escolar devido a procrastinação na provisão e na compra, em detrimento da priorização a outras disciplinas acadêmicas, da subvalorização da EF, do desinteresse na solução dos problemas de ausência de instalações desportivas, como quadra de esportes, a despeito do apoio que é oferecido a participação das escolas nos Jogos Estudantis Esportivos Municipais.

Em um outro estudo, Ferreira Neto (2020c) destaca o *descaso público* como categoria analítica que emergiu da participação dos diretores escolares para caracterizar notadamente, a ausência de políticas educacionais de investimentos na Educação Física. Sobretudo, em decorrência da pouca parceria da SEMED com as escolas pesquisadas na provisão de insumos e forte percepção de desvalorização deste órgão público com a Educação Física. Em contrapartida, Góis et al. (2020) verificaram que a permanência no mesmo sistema de ensino de escolas antagônicas ao que tange o ambiente físico de equipamentos e instalações disponíveis para a AF, tende a não contribuir nas escolas precarizadas para a consolidação de estímulos positivos nos alunos. Posto que em uma das escolas pesquisadas, a precarização e o desinvestimento na ausência de materiais na Educação Física era algo crônico e de conhecimento dos diretores, sendo que tais reflexos decorriam da atuação de diretores escolares anteriores.

Posteriormente, a presente investigação constatou que as deficiências nas políticas educacionais que deveriam atender a disciplina de Educação Física acarretam desdobramentos em outras duas categorias de análise: a infraestrutura escolar e desportiva, e a prática pedagógica.

Em relação à infraestrutura escolar e desportiva das escolas analisadas, os professores perceberam os seguintes reflexos e problemas durante as aulas de Educação Física: a) descaso público; b) instalações educacionais de apoio (presença e ausência); c) recursos tecnológicos (insuficência e deficiência); d) materiais (diversidade, suficiência, insuficiência e precarização); e) infraestrutura desportiva escolar de apoio - equipamentos (ausência no local de aula, precarização e cultura escolar do não-uso); f) quadra de esportes – escolares e não-escolares (função polissêmica, necessidade de incorporação à escola, bom espaço físico e necessidade de manutenção, precarização e insegurança – quadra desportiva externa e espaços interno irregular/ausência e espaço reduzido); g) necessidade de garantia de padrões mínimos de qualidade na EF (inexistência, ambiguidades, existência, formação profissional, ausência de investimentos, não-cumprimento da EFQ/responsabilidade docente (inclusão); h) necessidade de mobilização para reivindicar melhorias na IDE (reuniões, diálogos e manifestação com ato público; inexistência de uma ampla mobilização e naturalização do problema).

Majoritariamente, os resultados anteriormente relatados no nosso estudo pelos professores sobre a percepção de desassistência e influência das políticas educacionais sobre as inúmeras variáveis palpáveis dos recursos da infraestrutura escolar e desportiva estão em consonância com a literatura (Alves & Xavier, 2018; Arcoverde, 2019; Brasil, 2020; Crum, 2017; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Sátyro & Soares, 2007; Soares et al., 2013).

Notadamente, a problemática com os referidos recursos foram caracterizados sobretudo através das seguintes adjetivações: ausência, insuficiência, deficiência, precarização, insegurança, inexistência, espaços escolares reduzidos e inadequados e, por fim, a necessidade de manutenção, as quais são compatíveis e sustentadas em evidências científicas tendo como mote a disciplina de Educação Física (Araújo, 2012; Bento & Ribeiro, 2008; Canestraro, Zulai & Kogut, 2008; Dalla Costa, 2008; Damazio & Silva; 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020a, 2020b; 2020c, 2020d; Furtado, 2013; Hardman, 2008, 2014; Luguetti, Bastos & Böhme, 2011; Marques, 2012; Paula et al, 2012; Rocha, 2009; Tenório,Tassitano & Lima, 2012; Vasconcelos, 2012).

Neste sentido, Hardman (2008) sinaliza que no contexto de perspectivas globais um dos principais desafios enfrentados pela Educação Física escolar a nível de políticas educacionais nacionais refere-se aos problemas de recursos materiais, nomeadamente a infraestrutura escolar e desportiva. Ainda no contexto internacional, das 73 escolas do Concelho de Amarante, em Portugal, o estudo desenvolvido por Maia et al. (2006) concluiu que dentre as infraestruturas escolares específicas e não-específicas utilizadas nas aulas de EF, apenas duas escolas possuíam vestiários, materiais e ginásios cobertos. Por sua vez, Fernández (2011) verificou na região de Málaga, na Espanha, o compartilhamento com a comunidade dos espaços físicos desportivos escolares em horários não-letivos e as condições de acessibilidade de 41 colégios de educação primária. Com base na Carta Europeia de 1992, concluiu que a polivalência, a dinamização e propostas de compartilhamentos com a comunidade das infraestruturas desportivas escolares devem ser estimuladas, mas não podem interferir nas atividades curriculares.

No contexto educativo brasileiro, diversos estudos apontam sobre a precarização das escolas públicas ao que tange a ausência de infraestrutura desportiva escolar (IDE) a serem utilizadas nas aulas de Educação Física (EF) (Araújo, 2012; Bento & Ribeiro, 2008; Canestraro, Zulai & Kogut, 2008; Dalla Costa, 2008; Damazio & Silva; 2008; Ferreira Neto, 2017; Vasconcelos, 2012).

Os reflexos das políticas educacionais na IDE utilizada pela EFE demonstram sobretudo, que um dos principais gargalos é a ausência de infraestuturas escolares condizentes com as especificidades da disciplina, como quadra de esportes (espaços físicos escolares) e materiais. Assim como no nosso estudo, esta situação foi percebida em diferentes regiões geográficas brasileiras, em Indianópolis-MG (Bento & Ribeiro, 2008), Teresópolis-RJ (Damazio & Silva (2008), Guarani das Missões-RS (Araújo, 2012), Paranaguá-PR (Canestraro et al., (2008), Recife-PE (Tenório et. al., 2012), Armação dos Búzios-RJ (Ferreira Neto, 2017, 2020e), Sobral-CE (Paula et al., 2012), no estado da Bahia-BA (Sampaio; Silva & Bahia, 2012) e na Região do Grande ABC Paulista- SP, no cotejo de escolas municipais e escolas estaduais ao que se refere as quadras polidesportivas (Garcia et al., 2014).

Assim, Damazio e Silva (2008) concluíram que as limitações na infraestrutura das 10 escolas pesquisadas resultam de condições precárias dos espaços físicos que são utilizados durante a EF. Segundo os autores, isto ocorre devido ao descaso das autoridades com a educação destinada aos mais pobres.

Nesta perspectiva, Paula et al. (2012) referem acerca de um possível estado de alerta na instituição pública de Sobral-CE, a respeito da IE para as aulas de Educação Física quando se analisam espaços físicos e materiais.

Por outro lado, embora Tenório et. al., (2012) tenham percebido melhores condições nas variáveis quantidade e qualidade dos espaços físicos e materiais das 103 escolas públicas estaduais de Ensino Médio pequisadas, verificou-se que 26,6% das escolas não possuíam quadra de esportes e 16,9% enfrentavam problemas de ausência de materiais.

À semelhança do estudo anterior e em pouca consonância com a nossa pesquisa, Araújo (2012) verificou divergências entre as escolas municipais pesquisadas ao que tange os espaços físicos e os materiais para as aulas de EF, posto que há escolas precarizadas com espaços reduzidos e ausência de materiais e outras com melhores infraestruturas e adequações.

Em contrapartida, o estudo desenvolvido por Sampaio, Silva e Bahia (2012) está em consonância com o nosso estudo quando se observa a percepção docente, sobre a ausência de quadra de esportes nas escolas. Posto que os autores inferem acerca de um (des) investimento de políticas educacionais na educação pública baiana, dado que das 1456 escolas estaduais, 42,2% (615), aproximadamente a metade não possuía quadra de esportes.

Os resultados do nosso estudo são consistentes e compatíveis com os registrados em outros estudos desenvolvidos anteriormente, no mesmo contexto doméstico de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), com cinco diretores escolares (Ferreira Neto, 2020c), 10 professores de Educação Física (Ferreira Neto, 2020d) e 352 atores educacionais, dentre alunos e profissionais da educação (Ferreira Neto, 2017, 2020e). Todos estes estudos foram desenvolvidos em escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental. Igualmente, estas pesquisas apontam precariedades nas escolas, que fazem jus à possíveis desequilíbrios nas administração pública e na execução das políticas educacionais de IDE, como a ausência total de quadra de esportes nas escolas e materiais (Ferreira Neto, 2017, 2020e; Fundação Lemann & Merrit, 2019).

Com efeito, outros aspectos observados no nosso estudo estão em consonância com a literatura, como a insegurança das aulas de Educação Física realizadas fora do ambiente escolar, em praças públicas envoltas à vulnerabilidades sociais que comprometem a integridade física de alunos e professores, dentre eles: o difícil deslocamento dos alunos pelas ruas até as quadras polidesportivas externas às escolas e a tensão entre a comunidade e a unidade de ensino devido ao compartilhamento que é feito da quadra de esportes situadas nas praças públicas durante as aulas de Educação Física (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e). Por seu turno, a incorporação de reflexos comportamentais acríticos e de pensamentos ingênuos relativos a

naturalização e a cristalização dos problemas vivenciados pelos atores educacionais foram percebidos em decorrência da proximidade das escolas com praças públicas e ambientes naturais, como praias (Ferreira Neto, 2017, 2020e).

Os resultados do nosso estudo estão em consonância com os registrados por Brasil (2020) e Inep (2020b, 2020c, 2020d) sobre os recursos relacionados a infraestrutura disponível nas escolas de ensino fundamental. Estes estudos demonstram que no cotejo por dependência administrativa com as escolas federais, estaduais e privadas, as escolas municipais apresentam em números relativos uma condição inferior, sobretudo de quadra de esportes e pátio (coberto ou descoberto), material para prática desportiva e recreação, laboratório de ciências, banheiro PCD, salas multiuso, bibliotecas ou sala de leitura, algum recurso de acessibilidade PCD, computados de mesa para alunos, internet para alunos e internet para ensino e aprendizagem (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Alguns dos recursos da IE que possuem relação direta com a prática pedagógica da disciplina de EF, como quadra de esportes – coberta ou descoberta (31,4%), pátio – coberto ou descoberto (64,5%) e material para a prática desportiva e recreação (47,5%) revelam o descaso público e as desigualdades educacionais no contexto nacional das escolas municipais de ensino fundamental frente as demais esferas administrativas (Brasil, 2020). Respectivamente, estas mesmas variáveis da IE apresentam alterações e a diversidade de alguns resultados considerados significativos, que denotam fortes desigualdades educacionais no cenário geográfico das escolas municipais dos estados do Rio de Janeiro (78,3%; 90%; 72%), Pernambuco (33,3%; 56,4%; 14,1%) e Ceará (40,5%; 78,8%; 55,6%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Em contrapartida, no tocante aos recursos tecnológicos, embora alguns professores tenham divergido acerca das escolas com salas de multimídia, com adjetivações como insuficiências, ausências e bem estruturadas. Não obstante, os professores consideram a internet das escolas deficientes, com repercussões contraproducentes que denotam a exclusão digital dos alunos. Assim, tais resultados estão em consonância com as escolas municipais de ensino fundamental no contexto nacional (Brasil, 2020) e de alguns estados brasileiros (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). De fato, o *Censo Escolar da Educação Básica 2019* revela que apenas 21,1% das escolas municipais possuem internet para alunos e 29,6% internet para o ensino e aprendizagem (Brasil, 2020). Este número permanece em patamares baixos quando se observam as mesmas variáveis, respectivamente, no contexto dos estados do Rio de Janeiro (24,8%; 33,3%), Pernambuco (11,7%; 23,8%) e Ceará (25,8%; 38,9%). Por seu turno, estes resultados são consistentes com o nosso estudo e, em certa medida explicam fortemente que adjetivações como ausências, insuficiências, limitações e precarização possuam como gênese os problemas de políticas educacionais de recursos relacionados a infraestrutura das escolas utilizados durante as aulas de Educação Física.

A *falta de investimentos* na infraestrutura escolar e desportiva apontada no nosso estudo como justificativa pelos professores para que as aulas de EFQ não se desenvolvam, é compatível com o que Arcoverde (2019) verificou na sua investigação. No que concerne a política educacional de investimentos do Governo Federal na área de infraestrutura das escolas brasileiras da educação básica, verifica-se que desde 2017, quando se tinha um orçamento de R$ 669 milhões, esta área vem sofrendo sucessivos cortes orçamentários. A título de exemplo, no cotejo entre o orçamento de 2020 (R$ 230,1 milhões) com o de 2019 (R$ 500 milhões), infere-se sobre uma queda de 54% (Arcoverde, 2019).

As principais influências dos *efeitos* causados na prática pedagógica da Educação Física relatadas pelos professores se deram em consequência de problemas oriundos no cerne das políticas educacionais que dizem respeito aos seguintes aspectos: a) fatos relativos a infraestrutura escolar que denotam a desvalorização da EF, maior esforço e desgaste docente, interferências no plano de ensino e limitação da atuação docente, ausência de investimentos, de

espaços físico e materiais, ausência de politicas educaionais de IDE; b) situações que envolvem o fator climático que demonstram a IE inadequada, limitação, desconforto e comprometimento, a necessidade de conhecer a IE e de se buscar estratégias para tematizar aulas teóricas, a necessidade de monitoramento da cobertura da quadra de esportes, a prevalência de aulas práticas e a ID inadequadas das praças públicas; c) a participação e a evasão discente *versus* as políticas educacionais devido aos reflexos causados pela ausência de IDE – abandono e percepção de não-obrigatoriedade, o comprometimento das limitações físicas estruturais das escolas na diversidade de conteúdos e participação, a evasão das aulas ocasionada pelo uso ideológico dos alunos da falta de estrutura escolar; d) as fortes evidências que apontam que os objetivos da EF estão em consonância com o desenvolvimento da concepção estratigráfica de ser humano, com propostas para desenvolver a consciência de inclusão nas aulas, e a comprovação dos reflexos da deficiência na IDE acarretam ambiguidades e exclusão social; e) as parcerias comunitárias que causam prejuízos devido ao deslocamento de alunos pelas ruas e a vulnerabilidade local, a ausência de diálogo e de organização das políticas educacionais, ausência de relevância da EF, a insegurança e o comprometimento a integridade física dos alunos, a escassez de espaços físicos escolares, o horário das aulas de EF e a detecção de problemas.

Os resultados anteriormente mencionados no nosso estudo são consistentes com a literatura da área acerca dos efeitos nocivos causados na prática pedagógica da EF em função dos problemas com as políticas educacionais de provisão de infraestrutura escolar e desportiva (Alves & Xavier, 2018; Bracht et al., 2007; Brasil, 2014, 2018; Crum, 2017; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Garcia et al., 2016; Hardman, 2000, 2008; Kunz, 2012; Nogueira, 2014; Porath et al., 2011; Rufino, 2017). Em resumo, os efeitos contraproducentes na pratica pedagógica da EF pelos motivos relatados pelos professores, notadamente podem ser caracterizados, sobretudo, pela recorrência das seguintes adjetivações: ausência, deficiência, limitações, inadequações, desvalorização, interferências, desgaste, evasão, insegurança, deslocamentos, dentre outros.

Para Rufino (2017), as dificuldades enfrentadas na docência, sobretudo com a infraestrutura, representam um dos principais fatores condicionantes ao ensino da Educação Física escolar. Nesta perspectiva, Porath et al. (2011) denominam como desinvestimento amargo, a insatisfação dos professores de EF com o contexto de ensino adverso vivenciado durante as aulas, que se desenvolvem em função do descaso e do abandono das autoriadades governamentais. Sobretudo, em função de políticas públicas educacionais que deixam de ser implementadas no chão da escola.

De fato, a ausência de infraestrutura desportiva escolar, o desgaste e o descontentamento docente verificados no nosso estudo estão em consonância com a literatura (Porath et al., 2011; Rufino, 2017), que demonstra que o contexto de ensino doméstico de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) é constituído e afetado integralmente pela ausência de políticas educacionais nas escolas municipais sem quadra de esportes (Fundação Lemann & Merrit, 2019). Este é um fato verídico, sendo comprovado por nós próprios em outros estudos realizados (Ferreira Neto, 2017, 2020e) que em certa medida explicam o comprometimento a prática pedagógica do componente curricular Educação Física escolar.

Na presente investigação, a percepção da influência das intempéries climáticas nas aulas de EF esteve associada a percepção de prevalência de aulas práticas pelos professores, este resultado é consistente com o estudo de Hagen (2015). Este autor estudou na Noruega, qual seria o propósito das aulas de EF, concluindo acerca da predominância de aulas práticas atreladas ao potencial de desenvolvimento da disciplina com a educação do movimento e com a saúde. Este resultado denota um forte viés do contributo do aspecto biológico, direcionados a

aptidão física e a promoção das habilidades motoras (Hagen, 2015). Não obstante, as implicações das questões ambientais relativas aos fatores climáticos na prática pedagógica de EF no contexto global são diversas, como relatadas por Crum (2017) e Hardman (2000, 2008) a respeito do sistemático cancelamento e cessão das aulas em decorrência de infraestruturas escolares precárias. Sobre esta interferência nas aulas, Maia et al. (2006) verificaram que nos diferentes agrupamentos visitados que envolviam 73 escolas, apenas dois possuíam ginásios cobertos para o abrigo da intempéries climáticas nas aulas de EF, no Concelho de Amarante, em Portugal. Em um outro estudo, constatou-se que a ausência de uma infraestrutura desportiva escolar induzia que as aulas de Educação Física transcorresem em espaços físicos não-escolares – em praças públicas, com a utilização de quadra de esportes sem cobertura, o que comprometia a prática pedagógica devido aos cancelamentos das aulas em decorrência da forte exposição às intempéries climáticas (Ferreira Neto, 2020c).

Como sugestão para o enfrentamento das dificuldades e precariedades na infraestrutura escolar em virtude das intempéries climáticas vivenciadas durante as aulas de EF, a tematização de mais aulas teóricas foi sugerida como forma de superação dos desafios referentes a ausência, deficiências, insuficências e inadequações dos espaços escolares e das aulas realizadas em praças públicas, portanto fora da escola. Não obstante, Hagen (2015) reforça a dificuldade de se romper na EF com a concepção reducionista e tradicional da área, de ser uma disciplina eminentemente prática, que confere *folga ou descanso* as aulas teóricas. Esta visão marginaliza a Educação Física, a concebendo puramente ao aspecto biológico e, a colocando ao serviço dos ditames da instrumentalização do paradigma da aptidão física e da instiuição desportiva.

Um conjunto de três diferentes estudos utilizaram a *prática pedagógica* como categoria analítica de conteúdo para avaliar contextos de ensino de ausência de políticas educacionais na infraestrutura desportiva escolar - espaços físicos e materiais (Ferreira Neto, 2020c, 2020d, 2020e). Estes estudos apresentam resultados em comum, de que a ausência de políticas educacionais de infraestruturas de quadra de esportes nas escolas pesquisadas acarretam desdobramentos contraproducentes, induzindo sistematicamente a realização de aulas de Educação Física fora da escola. Ademais, nestes locais é feito o compartilhamento entre a escola e a comunidade de espaços físicos não-escolares – as *quadras polidesportivas comunitárias* situadas em praças públicas, descobertas e sem quaisquer infraestrutura adequada de banheiros e para a hidratação. Por seu turno, os desdobramentos nas aulas de EF em virtude da parceria comunitária com a escola ao que tange o compartilhamento das praças públicas, é o que causa maior preocupação. Posto que, para além do comprometimento a prática pedagógica, estes estudos demonstram que os conflitos e os impasses referentes ao uso destes espaços são envoltos por registros de vulnerabilidade social nestes locais, com relatos de tráfico de drogas, presença de pessoas com armas de fogo e exposição às intempéries climáticas. Um contexto de ensino extremamente adverso as aulas de EF, que contribui para acentuar a insegurança e expor gravemente a integridade física de alunos e professores. Os principais efeitos que toda esta narrativa traz à prática pedagógica da EF são prejudiciais, revelando sérios prejuízos à docência e a aprendizagem a ser adquirida pelos alunos, em virtude dos desafios impostos.

Em síntese, os efeitos nocivos à prática pedagógica da EF em decorrência da ausência de políticas educacionais de IDE revelam *desmotivação* em 39% dos alunos, outros 60% questionam a *qualidade dos materiais* e, por fim, 72,5% têm a consciência crítica de que as aulas de EF ocorrem em *fora da escola* (Ferreira Neto, 2020e).

É preciso reforçar que no contexto da educação básica, os marcos legais estabelecem a necessidade de se assegurar a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 2018) e o desporto educacional, que se faz presentemente através da prática pedagógica do componete curricular Educação Física escolar (Nogueira, 2014). É imperioso salientar que, como remete a

Consituição da República Federativa do Brasil acerca da *garantia da garantia de padrão de qualidade* (Brasil, 2018) na escola e, sobretudo na Educação Física escolar, é imprescindível a ruptura dos ditames da ancoragem da intituição desportiva. Isto não significa reivindicar a provisão e a padronização de espaços físicos escolares semelhantes às instalações desportivas clubísticas exigidas em competições, tampouco limitar ou restringir a prática pedagógica da EF a este tipo de modelo (Kunz, 2012). De salientar, que a prática pedagógica do esporte educacional defendida pela *Lei Pelé*, ocorre em sistemas de ensino da educação básica, sendo tematizado pela disciplina Educação Física escolar, que rejeita e é contra os princípios da hipercompetitividade (Nogueira, 2014). Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) não faça menção à EF, mas sim, à prática esportiva, fica evidente a indicação de se assegurar a todas as escolas da educação básica o acesso à infraestruturas esportivas (Brasil, 2014). Essencialmente, na prática pedagógica da Educação Física, isto quer dizer a disponibilização de equipamentos, instalações suficientes e adequadas, de modo a promover o estímulo positivo à participação ativa e segura (UNESCO, 1978)

Os nossos resultados estão próximos ao que Sátyro e Soares (2007), Bracht et al. (2007) e Gracia et al. (2016) verificaram em função da influência da ausência de políticas educacionais de infraestrutura escolar na prática pedagógica da EF. Bem como, ao que Alves e Xavier (2018) sinalizaram sobre alunos de origem socioeconômica menos favorecidas estudarem em escolas com infraestruturas avaliadas como menos adequadas. Sublinha-se, Sátyro e Soares (2007, p. 7), quando mencionam sobre a importância da infrestrutura escolar na prática pedagógica e na educação de qualidade: "A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, […] possivelmente melhorem o desempenho dos alunos". No nosso estudo, alguns professores relataram que os alunos tendem a justificar a não-participação na prática pedagógica da EF, portanto, a evasão, devido aos vieses ideológicos em função da alegação de infraestrutura escolar precária que lhes é oferecida. Com efeito, Bracht et al. (2007) refere que está em voga na prática pedagógica da EF as questões relativas aos problemas do espaço escolar e as condições para o trabalho docente. Igualmente, Garcia et al. (2016) revelam que a precarização e a empobrecida infraestrutura das escolas brasileiras comprometem duplamente, a prática pedagógica da disciplina de EF e o desempenho a ser alcançado pelos alunos nas aulas. Estes estudos corroboram com Alves e Xavier (2018), que avaliaram o contexto de infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras com base em 11 indicadores educacionais multidimensionais, dentre eles a condição para o ensino e aprendizado, que avalia o processo e os espaços escolares destinados à finalidade pedagógica e aos equipamentos pedagógicos.

O desenvolvimento da consciência da inclusão escolar foi reportada pelos professores como unanimidade na presente invetigação, como um dos principais objetivos a serem alcançados nas aulas de Educação Física. De modo que, este resultado é compatível com o estudo de Alves e Xavier (2018). Estes autores examinaram a dimensão de condições de equidade, que trata de aspectos referentes à inclusão escolar nas aulas, notadamente dos indicadores de acessibilidade e ambientes para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não obstante, Beltrami (2000) refere que as políticas públicas e sociais destinadas à educação e, em especial, à Educação Física, como pressupostos da equidade estão distantes de promover a justiça social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aponta a importância de espaços físicos escolares desportivos com acessibilidade para pessoas com deficiências (Brasil, 2014), sobretudo, para a utilização nas aulas de Educação Física. (Brasil, 2014). Para Stephanie Beni et al. (2017) um dos fenômenos mais valorosos a serem desenvolvidos nas aulas de EF é a inclusão social, dado que a UNESCO (2013) atibui ao esporte esta função. Por seu turno, Crum (2017) salienta que

dentre os elementos que compõem um programa ecológico em EF estão a inclusão, diversidades temáticas e o poder de escolha do aluno – a autonomia. Na perspectiva de se desenvolver uma Educação Física cidadã e a formação da cidadania do aluno, Betti (1999) refere que nas aulas de EF o princípio da alteridade e o princípio da inclusão estão entre os mais importantes a serem desenvolvidos. O relevo da inclusão escolar é destacada na BNCC através das competências específicas, notadamente quando mencionam a necessidade de se reconhecer o acesso às práticas corporais como direito dos cidadãos como um dos principais objetivos da Educação Física. (Ministério da Educação, [MEC], 2017). Podendo este acesso ser possibilitado através de quaisquer recursos da infraestrutura escolar diposnibilizados. Para que o objetivo da inclusão escolar possa ser desenvolvido nas aulas de EF como desejam os professores, é imprescindível que haja *algum recurso de acessibilidade PCD*, assim os dados relativos do Inep/MEC apresentam resultados medianos no contexto nacional (49,9%) das escolas municipais brasileiras de ensino fundamental (Brasil, 2020). Por outro lado, resultados um pouco mais satisfatórios sobre algum recurso de acessibilidade PCD foram observados no contexto geográfico dos estados do Rio de Janeiro (61%), Pernambuco (52,3%) e Ceará (70,5%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Um outro importante recurso que remete à inclusão escolar é o banheiro PCD, sendo que no contexto nacional, apenas 37,5% das escolas municipais brasileiras de ensino fundamental possuem esta instalação (Brasil, 2020). Por outro lado, verificam-se desigualdades educacionais nos resultados entre o contexto das escolas municipais brasileiras de ensino fundamental, respectivamente, nos estados do Rio de Janeiro (58%), Pernambuco (30,3%) e Ceará (47,1%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Uma outra importante tese defendida pelos professores quase que de forma unânime (80%), é que um dos principais objetivos das aulas de EF seja o desenvolvimento da concepção estratigráfica do ser humano. Esta narrativa docente encontra sustentação na literatura através do discurso do desenvolvimento da formação integral dos alunos (Betti, 1999; Daolio, 2007; Nogueira, 2014). A formação do ser integral defendida pelos professores durante as aulas de Educação Física foi realizada de maneira desintegrada. E, em contraposição a este argumento, Daolio (2007) refuta a concepção estratigráfica considerada estanque e incomunicável, defendendo a concepção sintética de ser humano, através da comunicação e interrelação entre as camadas relativas ao aspecto motor, psicológico, social e cultural. Por outro lado, Nogueira (2014) aponta que o esporte educacional fomentado na escola pela disciplina de Educação Física, tem por essência desenvolver a formação integral do aluno atravé do exercício da cidadania e pela prática do lazer. Por fim, Betti (1999) reitera que na Educação Física é hegemônico e absoluto o discurso da formação integral do aluno, contudo, adverte sobre o binômio da junção atividades intelectuais e físicas estarem integrados aos aspectos corporais, cognitivos, socioafetivos, dentro da perspectiva de aluno-cidadão. Não obstante, diferentemente de Daolio (2007), o aspecto cultural é ignorado. No nosso estudo, este imporante aspecto foi reforçado pelos professores através dos conteúdos atitudinais, com foco nos princípios e valores a serem desenvolvidos nas aulas de EF.

Nesta pespectiva, a evasão indetificada na presente investigação é consistente com o estudo de Bento e Ribeiro (2008), que sinalizaram 15% de evasão, sendo que deste conjunto, majoritariamente 25% correspondem a turmas de 8ª série. De igual modo, Ferreira Neto (2020e) percebeu que a precarização da IDE foi referida como a principal justificativa para que houvesse a evasão, a desmotivação e o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. O estímulo à motivação intrínseca e a participação dos alunos nas escolhas das atividades realizadas nas aulas de Educação Física, foi defendida por Pinheiro et al. (2013) como forma de aumentar a participação. Contudo, foi percebido no nosso estudo que o contexto de ensino adverso vivenciado nas aulas de EF compromete a participação dos alunos. Assim, Gamsci (2001)

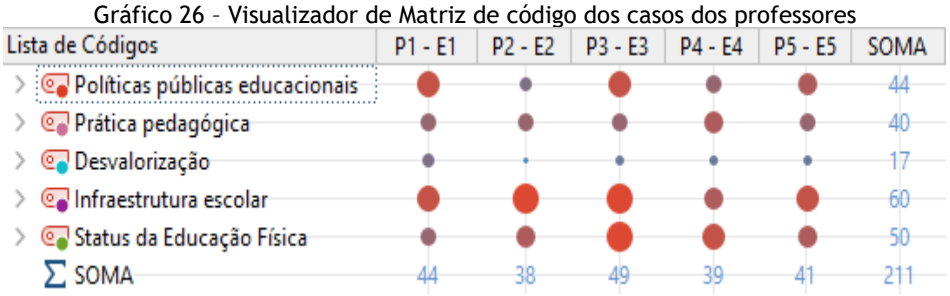
aponta sobre a necessidade dos alunos estarem no cerne do processo educacional e, de fato, exercerem uma participação ativa, que só poderá ocorrer a partir do momento que a escola estiver relacionada a vida. Neste sentido, Brasil (1998b) informa que o espaço e o tempo das aulas de EF através da prática pedagógica representam excelentes oportunidades para se debater e reivindicar o direito dos cidadãos ao acesso às infraestruturas escolares e desportivas destinadas ao lazer da população. Ou melhor, a escola como centro de excelência, de pluralidade cultural e propagação de conhecimentos, deve informar através da prática pedagógica das disciplinas curriculares que a presença ou ausência de políticas educacionais refletem e são diretamente dependetes da estrutura social à qual os alunos pertencem.

No início desta seção foi demonstrado a permeabilidade das políticas educacionais sobre as demais categorias, a força da categoria infraestrutura escolar e desportiva nas aulas de EF e os efeitos sobre a prática pedagógica.

Assim, como produto final destas três categorias analíticas, daqui em diante serão apresentadas as consequências resultantes da percepção docente sobre o *status* e a *desvalorização na* disciplina de Educação Física. Pela similaridade conceitual e sintática entre as referidas categorias ao que tange os segmentos codificados, adjetivações e excertos, estas serão discutidas simultaneamente.

Com efeito, no tocante ao status da Educação Física foram codificados um total de 50 segmentos, representando hierarquicamente a segunda categoria analítica mais expressiva, como demonsta o visualizador da matriz de códigos na figura 26.

Gráfico 26 - Visualizador de Matriz de código dos casos dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em resumo, as principais inferências dos professores sobre o *status da Educação Física* ficaram restristas aos seguintes apontamentos: a) ao status da disciplina de EF (polêmicas no COC e depreciação, fragilidade conceitual e respeito e isonomia pedagógica); o status legal – a facultatividade das aulas (a exclusão discente e maior responsabilidade discente); b) ao status real (PPP e projetos da EF, alunos – investimentos: interesse versus desinteresse; participativos; recreação e lazer: transgressão da rotina escolar), descontentamento, atestado médico (processo histórico-cultural – o aspecto motor), atestado médico (uso adequado e alunos participativos); c) ao status legal *versus* o status real (a ausência de solidez conceitual na EF, a conscientização da importância, a ausência do CREF, divergências e ambiguidades, a relação proveitosa entre o tempo legal e o tempo real de aula, pouco tempo real de aula; divergências e problemas entre o tempo legal e o tempo real de aula); d) ao status ideal – o tempo ideal de aula (aulas todos os dias: 700 minutos/semana, quatro tempos de 50 minutos: 200 minutos/semana, relativização da carga horária: tempo interessante de 110 minutos de aula); e) a ineficiência do Pode Público – o uso da catina escolar; f) a percepção da importância das disciplinas acadêmicas (disciplinas menos importantes: polêmicas no COC e desvalorização, processo histórico-cultural, disciplinas mais importantes: responsabilidade do Poder Público e, por fim, disciplinas com carga horária elevada)

Destarte, a *desvalorização* foi a categoria analítica menos expressiva conforme o gráfico 26 sinaliza, com 17 segmentos codificados. As principais inferências foram invocadas pelos professores: a) exames estudantis locais e regionais; b) ausência da EF como prioridade junto à SEMED; c) os materiais didático-pedagógicos; d) o mau uso do atestado médico; e) a incogruência da legislação no EJA e as ambiguidades pedagógicas, e a percepção da comunidade escolar.

A diversidade de segmentos codificados denotam que o produto da ausência das políticas educacionais, sobretudo na infraestrutura escolar e desportiva, para além de comprometerem a prática pedagógica da EF, interferem diretamente no status e na desvalorização concebida a esta disciplina curricular. Os resultados da nossa investigação corroboram com os dados verificados em outros estudos (Crum, 2017; Ferreira Neto, 2017, 2020c; Furtado, 2013; Hardman, 2000, 2008, 2014; Kulinna, Martin, Zhu & Reed, 2002; Luguetti, Bastos & Böhme, 2011; Marques, 2012; Tenório, Tassitano &Lima, 2012), que identificaram a negligência do Poder Público sobre a permanência da EF na educação básica, é travestida sob o manto de sua obrigatoriedade nos currículos escolares. Sendo acompanhada por um processo de descaso e abandono de políticas educacionais de provisão à IDE, que acentua o baixo status desta disciplina e a sua desvalorização diante da comunidade escolar.

Quanto a percepção dos professores sobre o status e a desvalorização, alguns dos resultados foram recheados de ineditismos, o que nos dificultou em alguns segmentos codificados estabelecer consonância específica com outras investigações, acerca de questões que transitam fortemente no contexto de ensino e que denotam o status atual e real da EF. Deste modo, procuramos estabelecer as devidas analogias reunindo o conjunto probatório de resultados, primeiramente no contexto global da disciplina de EF (Hardman, 2000, 2008, 2014) para posteriormente, sustentar os dados no contexto de ensino meso ou regional (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d) e micro ou local (Bento & Ribeiro, 2008; Damázio & Silva, 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020d; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Paula et al., 2012).

No contexto global, os resultados verificados na I e III Pesquisa Mundial sobre a Educação Física escolar (Hardman, 2000, 2014; UNESCO, 2014) estão em consonância com o nosso estudo, sobretudo em relação ao status legal de facultatividade das aulas e no status legal *versus* o status real, que sinalizam sobre o pouco tempo real de aula e a comprovação de disciplinas mais importantes. Mas também, as evidências de desvalorização e do baixo status da EF, a partir de sua ausência nos exames estudantis locais e regionais; da sua ausência como prioridade junto à SEMED e dos problemas com os materiais didático-pedagógicos.

Hardman (2000) percebeu que no Chipre as aulas de EF eram subjugadas para satisfazer exigências e necessidades de outras disciplinas referentes ao preparo para exames e, em Malta, nas escolas secundárias, a EF possui carga horária mínima, além dos problemas infraestruturais nas instalações. A redução da carga horária da EF em países como Holanda, Áustria, Japão, Austrália e Suécia e a subtração desta disciplina acadêmica dos currículos escolares, denota o baixo status e a condição de menor importância e desvalorização frente as outras matérias escolares (Hardman, 2000). Por outro lado, Novaes et al. (2021) verificou que a simples presença da EF no Enem é insuficiente para a avaliar o seu status no ensino médio e, inferem a favor de um status marginal do conhecimento propagado por esta disciplina no ensino médio.

Estes estudos demonstram que as incertezas que pairam sobre o futuro da EF e do status do professor, devem-se ao baixo status real e legal da disciplina perante a comunidade escolar e de sua desvalorização no cotejo com as demais áreas de conhecimento, a exceção é a Oceania, que denota 89% de status real da EF frente às demais cadeiras curriculares (Hardman, 2014; UNESCO, 2014). Segundo os autores estes são dados que comprometem fortemente o futuro desta disciplina. Embora 77% dos países reportem a presença do status legal da EF nos

currículos escolares, regionalmente na América do Norte verifica-se uma curva descentedente de apenas 33%, destarte, 92% na Europa (Hardman, 2014; UNESCO, 2014). Um outro importante dado aponta que, os maiores percentuais de menor status da Educação Física estão localizados na América do Norte (77%), África (69%) e Oriente Médio (65%). Não obstante a melhor posição é ocupada pela América Latina ou Caribenha (41%). (UNESCO, 2014).

A tese desenvolvida no nosso estudo do fenômeno de de *supervalorização de disciplinas acadêmicas* foi confirmada, visto que os professores indetificaram no âmbito escolar disciplinas curriculares consideradas como *menos importantes*, com status inferior e desvalorizadas, dentre elas a Educação Física. Estes resultado está em consonância com a literatura que aponta a desvalorização e o status inferior da Educação Física escolar frente as demais disciplinas curriculares (Crum, 2017; Hardman, 2000, 2008, 2014; UNESCO, 2014).

Na presente investigação, a Educação Física escolar foi colocada ao lado de disciplinas curriculares, como Artes, Línguas Estrangeiras – espanhol ou inglês, Sociologia e Filosofia, mencionadas como complementares e optativas. Esta percepção docente de que no âmbito escolar há *disciplinas menos importantes*, primeiramente foi sustentada pela legislação através das reformas curriculares, a mais recente, a Reforma do Ensino Médio, que retira destas, a condição ou status de obrigatórias, as rebaixando a uma condição de status inferior perante disciplinas consagradas como tradicionais ou obrigatórias, notadamente, Matemática e Língua Portuguesa. Em segundo lugar, os Conselhos de Classe Escolares (COC), o processo histórico-cultural e o tratamento concedido pela comunidade escolar à Educação Física, enrobustecem a tese de desvalorização e de baixo status. Não obstante, foi dito pelos professores que historicamente, a perpetuação no âmbito escolar de *disciplinas mais importantes*, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, tradicionalmente ocorre a nível nacional e local através dos exames de larga escala, pela responsabilização do Poder Público que supervaloriza estas disciplinas e pela carga horária elevada. Enquanto o nosso estudo comprovou que que as disciplinas curriculares de Educação Física, Artes e Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol) possuem carga horária de 100 minutos semanais de aula. Não obstante, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa possuem 300 minutos semanais. Estes dados falam por si só, revelam o antagonismo entre disciplinas curriculares no tocante a carga horária, demonstrando a desvalorização de algumas e a *supervalorização* de outras.

A desvalorização nas aulas de Educação Física percebida por Ferreira Neto (2020c) foi verificada pelos professores participantes através da ausência de políticas educacionais na infraestrutura desportiva escolar, de espaços físicos e de materiais. Posto que alunos e docentes passavam por dificuldades, vulnerabilidades sociais e constrangimentos com o descaso do ensino em praças públicas, distantes das escolas, desprovidas de segurança e recursos. Todo este contexto de adversidades, segundo Vago (1999) deve ser vivido e reafirmado como tempo e espaço de uma EFE como ato de resistência a um modelo de políticas educacionais neoliberais, que precarizam e promovem o desinvestimento na educação pública.

Para a UNESCO (2014) um dos indicadores que sinaliza o baixo status da EFE frente as demais disciplinas curriculares é, sim, o maior índice de cancelamento de aulas.

De igual modo, nos Estados Unidos da América (EUA), o estudo de Kulinna et al. (2002) destaca como uma das principais barreiras para o status de uma EF fisicamente ativa nos currículos escolares, seja a escassez de recursos econômicos e a infraestrutura desportiva escolar de equipamentos e espaços.

No contexto global, de acordo com Hardman (2000) as reformas curriculares ocorridas durante a década de 80 nos sistemas de ensino de diversos países trouxeram à Educação Física escolar perda de status e redução de carga horária curricular em muitas regiões geográficas. Nesta perspectiva, a Reforma do Ensino Médio de 2016 ocorreu na esteira de um Golpe

Parlamentar no Brasil. Segundo Flach e Boutin (2019), esta reforma foi duramente constestada pela sociedade civil, a compreendendo como um verdadeiro retrocesso para a educação pública, posto que retira da Educação Física e de outras disciplinas curriculares o caráter e o crivo de disciplinas obrigatórias, tornado-as optativas. Portanto, uma politica educacional que reflete um movimento neoconservador e reacionário aos anseios populares.

Com efeito, Borges (2003) salienta que a pretexto das Reformas defendidas pelo Estado tem sido fortemente propagado pela ideologia de um Estado Mínimo, com a implementação de políticas neoliberais totalmenete alinhadas ao receituário do Banco Mundial, da boa governança e do fortalecimento da socedade civil através da ampliação de menores investimentos na administração pública e uma maior participação do setor privado. Nesta perspectiva, a UNESCO (2014) sinaliza que no contexto global algumas reformas educacionais foram desenvolvidas a pretexto do conceito de bem-estar saudável e da busca por um estilo de vida ativo, como razão para se combater a epidemia de obesidade dos jovens. No entanto, no âmbito escolar não houve melhora do status da Educação Física. No âmbito das reformas educacionais ocorridas na década de 90, Mascarenhas (1997) menciona que a LDB e os PCN's de Educação Física e, mais recentemente, a BNCC (Ministério da Educação, 2017) seguem a cartilha dos organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial. Estes, paulatinamente alteraram a proposta de um Estado de Bem-Estar Social para a de um Estado Mínimo, com forte ênfase na privatização global do setor público e pulverização dos direitos sociais, evidenciadas cada vez mais através da redução das políticas públicas.

No bojo do status das disciplinas menos importantes, as *polêmicas no COC* e o *processo histórico-cultural* foram compreendidos sob o prisma de desvalorização da Educação Física pelos professores. Nesta perspectiva, a literatura é consistente e compatível, sobretudo com os resultados que apontam a influência histórica da instituição médico-higienista, militar e desportiva, atualmente ainda repercutem na prática pedagógica da Educação Física escolar (Betti, 1999; Caparroz, 2007; Crum, 2017; Darido, 2003; Hagen, 2015; Império do Brasil, 1854; Medina et al., 2013; Soares, 2012). Estas pesquisas demonstram que este fardo histórico intitucional produziu uma ancoragem na Educação Física escolar, que permanece alinhada aos parâmetros das ciências biológicas, com ênfase no aspecto do desenvolvimento e aprendizagem motora, no paradigma da aptidão física e no refinamento técnico-deportivo performático. No contexto geral, estes autores e os resultados de seus estudos sinalizam que esta concepção pedagógica reducionista da Educação Física não produziu resultados significativos no âmbito escolar, haja vista o baixo status e a desvalorização desta disciplina perante as demais cadeiras curriculares e a comunidade escolar.

É neste sentido que o nosso estudo constatou que o *status real* da EF esteve alinhado a solicitação de dispensa das aulas através do uso indevido do atestado médico, dos alunos nas aulas pela participação, recreação e lazer e, simplesmente, como *transgressão da rotina escolar*. No contexto de ensino, relatos da influência da ausência de políticas educacionais na infraestrutura escolar de materiais, uniformes e espaços físicos, segundo os professores são percebidos pelos alunos. Assim como, a percepção do peso das aulas fora da escola, nas quadras externas. Sobre esta narrativa docente, os estudos estão em consonância que o status real da Educação Física escolar é de uma disciplina curricular eminentemente *prática* (Crum, 2017; Hagen, 2015), destinada à recreação e ao prazer dos alunos (UNESCO Thesaurus, 2019) e, que historicamente, tem servido aos ditames das ciências biológicas (Caparroz, 2007; Medina et al., 2013; Soares, 2012).

Dentre algumas das expressões que conceituam às instalações educativas, de acordo com a UNESCO Thesaurus (2019), o vocábulo *Playgrounds* é elucidativo. Posto que além de agrupar sob a perspectiva de dois conceitos, as instalações recreativas (conceito amplo) e a

Educação Física e instalações esportivas (conceito relacionado), demonstra o status da Educação Física nas intituições educacionais, uma vez que fica patente a sua estrita vinculação com o esporte, recreação e a distração, simplesmente pela vinculação com o termo *playground*.

O nosso estudo verificou que alguns alunos participavam da EF não pelo fato de percepção de sua importância no currículo escolar, mas, simplesmente pela possibilidade de *transgressão da rotina escolar*. De fato, a percepção de ser a Educação Física uma disciplina curricular eminentemente prática e, não, teórica, possibilita que aulas sejam realizadas fora da sala. Este resultado do nosso estudo está consonância com a pesquisa de Crum (2017) e Hagen (2015) que apontam o peso das aulas práticas na Educação Física escolar.

Nesta perspectiva, Crum (2017) salienta que o conceito de formação do físico e educação através do físico foram utilizados ideologicamente para determinar o modo de ser e agir da Educação Física escolar. Estas duas remotas correntes ideológicas, historicamente contribuíram negativamente para o delineamento do ensino da EF na ancoragem das ciências biológicas, pautados nas áreas de educação e saúde, que conjuntamente sob o alicerce da instituição médico-higienista e da eugenia atuaram como instrumentos normatizadores do comportamento humano e da própria sociedade.

Assim, os argumentos defendidos por Crum (2017) são corroborados por Hagen (2015), quando menciona que o status e a legitimidade da Educação Física escolar tem sido mensurado a partir dos resultados referentes à saúde. A crítica, que segundo o autor tem sido feita à EF é da sua instrumentalização enquanto disciplina curricular e do seu caráter estritamente prático. De acordo com Hagen (2015), os professores revelam que as finalidades pedagógicas têm sido desvirtuadas nas aulas. Portanto, não é razoável que a EFE continue a se submeter à chancela de ser a disciplina curricular reponsável por conceder o benefício da suposta *folga* ou *descanso* das aulas teóricas aos alunos. Claramente aqui, fica evidente e inequívoco o caráter unilateral e de intrumentalização das aulas práticas e a negação de aulas teóricas. De fato, este contexto de ensino revela a desvalorização e o baixo status da EF nas escolas norueguesas.

Globalmente, os estudos revelam que a perda e o baixo status da Educação Física como disciplina curricular obrigatória é algo real, que vem ocorrendo sistematicamente em patamares superiores aos de outras disciplinas acadêmicas. Esta situação tem acarretado na prática, *no chão da escola*, implicações como maiores registros de cancelamento de aulas em EF do que em outras disciplinas, a redução da carga horária, a cessãção das aulas em decorrência do preparo para os exames de outras disciplinas e a sua consequente marginalização como produto final (Crum, 2017; Hardman, 2000, 2014; Kulinna et al., 2002).

Ao passo que corroboram negativamente para este baixo status da EF, as influências das questões ambientais devido ao cancelamento das aulas, em função das intempéries climáticas, a ausência e a precariedades das instalações e recursos, a cessão das aulas e o descaso com a EF para atender a interesses escolares diversos e alheios aos da disciplina - como ensaios festivos e para exames, a cessão dos ginásios, quadras de esportes e demais infraestruturas de espaços físicos e materiais da EF para eventos especiais escolares, o compartilhamento simultâneo de espacos escolares e até não-escolares entre múltiplas turmas e a comunidade, a baixa relevância dos programas curriculares de EF, a discrepância entre a teoria e prática dos currículos escolares de EF (Crum, 2017; Ferreira Neto, 2017; Hardman, 2000; Kulinna et al., 2002). Com efeito, Hardman (2008) aponta que a EF com vias a ser ou a se tornar uma EFQ nos currículos escolares, só será alcançada e legitimada através de políticas educacionais à nível nacional que venham, sobretudo, subsidiar o status da prática pedagógica da EF, o aprimoramento do currículo escolar, a infraestrutura escolar e desportiva e o status profissional.

Os relatos de dispensas das aulas que o nosso estudo verificou através do uso do atestado médico estão em consonância com outras pesquisas (Crum, 2017; Hardman, 2000, 2008) que

revelaram a utilização deste instrumento nas aulas de Educação Física escolar como parte de um processo histórico-cultural (Júnior & Darido, 2009).

Com efeito, parte destes estudos e outros não foram convergentes a respeito do dispositivo do atestado médico como principal intrumento de dispensa, mas, sim, como sinalização de que a cessão ou o cancelamento das aulas de Educação Física escolar podem ocorrer por razões diversas, como o preparo para eventos especiais escolares (Kulinna et al., 2002), a realização de exames escolares (Hardman, 2014; UNESCO 2014), infraestruturas desportivas-escolares precárias (Hardman, 2000, 2008), por questões ambientais devido as intempéries climáticas (Ferreira Neto, 2017, 2020e) e pelo amparo da legislação (Brasil, 1996). Contudo, o nosso estudo verificou que o atestado médico tem sido utilizado como parte de um processo histórico-cultural e, neste sentido, demonstra-se em consonância com a pesquisa desenvolvida por Júnior e Darido (2009) que identificaram a *cultura de dispensa das aulas* de EF. Estes autores, produziram um estudo e detectaram que a cultura de dispensa das aulas de Educação Física escolar alcançou patamares de 48,8% no Ensino Médio. Sobretudo, em função de aulas fora da grade curricular realizadas no contraturno e devido a difusão da naturalização da cultura de dispensas na Educação Física escolar. Portanto, estes e outros motivos emergem sem que o atestado médico seja apontado como o instrumento legal para a solcitação de isenção das aulas.

Quanto ao status da disciplina de EF sob o manto do *status real*, da ineficiência do Poder Público e das disciplinas consideradas mais importantes, os resultados da literatura são pouco consistentes.

Ao passo que no nosso estudo a ineficiência do Poder Público ficou evidenciada através do uso da cantina escolar, posto que este resultado está em consonância com a investigação de Ferreira Neto (2020b), que comprovou que de cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental, três possuíam recursos financeiros provenientes de programas do Governo Federal, como o PDDE e, outras duas, utilizavam recursos financeiros extra-oficiais provenientes da *cantina escolar* como fonte de renda prioritária. Neste sentido, a literatura e o marco legal refutam a existência de cantinas escolares no Brasil nas escolas públicas e privadas, uma vez que a sua presença desvirtua o enfoque do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), de acesso gratuito a uma alimentação saudável e adequada (Asbran, 2020; Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Ainda que no Estado do Rio de Janeiro (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2013) e no contexto macro, Gabrile et al. (2012) demonstrem as investidas dos marcos legais regulamentarem a organização e o funcionamentos das cantinas escolares nas escolas públicas e privadas através de leis, projetos de leis, decretos, portarias e resoluções. Não obstante, a realidade concreta de desvelamento fático das cantinas escolares a partir da reflexão e consciência crítica, como Gramsci (2001) e Freire (1967; 1987) nos ensinam, é que a existência de cantinas escolares nas unidades escolares, reconhecidamente confundem o entendimento dos alunos sobre a educação alimentar de alto valor nutricional. Uma vez que vivencia-se no *chão da escola* o antagonismo e a incoerência, de um lado se encontram os conhecimentos repassados pelos currículos escolares através das disciplinas acadêmicas e do outro, a existência de cantinas escolares que estimulam a alimentação não saudável, por meio do comércio de produtos alimentícios industrializados (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

A ineficiência do sistema público municipal de educação e o descaso foram constatados em escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental, que careciam de espaço físico e de instalações paras as aulas, fatos estes que claramente demonstram a ausência de políticas educacionais de IDE e a necessidade de investimentos (Ferreira Neto, 2020c, 2020d).

Por seu turno, ainda que o nosso estudo aponte que o status real da EF pode ser medido através do interesse ou desinteresse dos alunos nas aulas como resultado das políticas educacionais de financiamento da educação pública. No entanto, convém salientar que este resultado foi confirmado por nós em outras investigações. Sobretudo, através da pouca parceria da SEMED com as escolas no sentido de provisão de insumos e pela desvalorização da Educação Física (Ferreira Neto, 2020c). Outros estudos apesar de sinalizarem sobre a necessidade de se realizarem maiores investimentos nos alunos da educação básica, estes resultados não foram convergentes pelo simples fato de não ser o aluno ou a disciplina de Educação Física objeto de estudo. (Arcoverde, 2019; Borges, 2003; Flach & Boutin, 2019; Inep, 2019a, 2020a)

Neste sentido, Flach e Boutin (2019) reiteram as inteções da política de austeridade da Emenda Constitucional – EC nº 95/2016, que representa um retrocesso para as plíticas sociais ao congelar por 20 anos os investimentos em educação e saúde no Brasil. Por outro lado, Inep (2020a) relembra que o gasto público por aluno em instituições educacionais no Brasil está aquém do que deveria ser, atinge o patamar de US$ 4.661 anuais, quando a média da OCDE foi de US$ 10.102 anuais PPC. A desassitência e o desinvestimento não são diferentes quando o foco são os investimentos de infraestrutura na educação básica, na medida que Arcoverde (2019) aponta uma queda de 54% no cotejo do orçamento de 2019 (R$ 500 milhões) para 2020 (R$230,1 milhões). À semelhança dos dados anteriores são percebidos, ao passo que no período do ano 2000 até 2016, as discrepâncias e os desequilíbrios educacionais no cotejo entre as instituições educacionais por nível de ensino são acachapantes, no ano 2000 a diferença em favor do Ensino Superior chegava a ser 13 vezes superior aos do Ensino Fundamental e Médio, mais recentemente, tal diferença em 2016 foi reduzida para quatro vezes (Inep, 2019a). A respeito desta carência de investimentos são percebidos comprometimentos no desempenho dos alunos (Basílio, 2019b; Mello, 2019; Vasconcelos et al., 2020), mas também nas disciplinas curriculares consideradas de baixo status, como é o caso da Educação Física (Crum, 2017; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Hardman, 2000, 2008, 2014; Kulinna et al., 2002; Tani et al., 1991). Sendo que para Borges (2003), este ataque na educação pública básica que ocorre através de cortes de recursos e ausência de investimentos, configuram o Estado Mínimo, a ideologia de políticas neoliberais e um Estado Liberal idealizado em sua gênese pelo Banco Mundial que busca cada vez mais reduzir a participação do setor público.

O status real através do descontentamento da comunidade escolar foi evidente no nosso estudo, através do incômodo proporcionado pelas aulas no espaço escolar e não-escolar, estes resultados estão em consonância com outros estudos que apontam implicações para a cristalização do baixo status da EF (Araújo, 2012; Bento & Ribeiro, 2008; Canestraro, Zulai & Kogut, 2015; Dalla Costa, 2008; Damazio & Silva; 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020d, 2020e; Furtado, 2013; Luguetti, Bastos & Böhme, 2011; Marques, 2012; Paula et al., 2012; Rocha, 2009; Tani et al., 1991; Tenório, Tassitano & Lima, 2012; Vasconcelos, 2012). Estes estudos revelam que a ausência de politicas educacionais de IDE obriga que as aulas de EF sejam realizadas fora da escola em um total quadro de abandono, descaso e precarização, sem que se tenha nos locais de aula uma infraestrutura básica digna para a prática pedagógica, com banheiros, vestiários, proteção térmica e hidratação. Tani et al. (1991) sinalizam que a melhoria do status da EF e da qualidade do ensino oferecido nas aulas, depende diretamente de investimentos econômicos e culturais, das políticas educacionais na infraestrutura escolar, em quadra de esportes e salas.

Alguns estudos revelam que as aulas de EF em unidade de ensino sem a devida infraestrutura, sobretudo de espaços físicos de quadra de esportes e pátios escolares amplos, obrigam os professores e alunos à improvisação, a constantes adaptações e desafios impostos

pela prática pedagógica em salas de aula, corredores e pátios reduzidos. E, isto tende a gerar o caos e o confronto com a comunidade escolar, sobretudo com diretores escolares e professores de outras disciplinas (Ferreira Neto, 2017, 2020e). Neste ínterim, estes estudos apontam que a percepção da comunidade escolar é de que a EF parece promover a desordem institucional, o que afeta o seu status e agrava a sua desvalorização pelo entendimento que se tem de transgressão dos regimentos escolares pela agitação e movimentação que é peculiar desta disciplina curricular (Ferreira Neto, 2020c, 2020e). Destarte, Soares (1996) salienta que como um matéria de ensino, a Educação Física oferece positivamente para quaisquer escolas, uma benéfica e restauradora desordem institucional. O descontentamento nas aulas de EF fora da escola foi percebido através da evasão dos alunos, da recusa pela participação devido as intempéries climáticas e, em ato contínuo pelo comprometimento a integridade física em função das dificuldades impostas pelas aulas distantes das escolas, a necessidade de utilização de banheiros e de hidratação, e devido as vulnerabilidades sociais percebidas (Ferreira Neto, 2017, 2020d, 2020e)

No nosso estudo alguns professores perceberam que a ausência de um conceito sólido da EFE acentua o baixo status desta disciplina, estando este resultado em consonância com a literatura internacional (Crum, 2017; Sérgio, 1999; UNESCO Thesaurus, 2019) e nacional (Brasil, 1996, 1998b; Império do Brasil, 1854; Ministério da Educação, 2010; Soares et al., 1992). Estes estudos apesar de buscarem estabelecer o marco legal da EFE, apontam que a diversidade de conceitos heterogêneos, ambíguos e multidisdisciplinares têm sido campo de disputas e incertezas e, uma das principais razões para que não se defina com exatidão o objeto de estudo da EFE.

Este emaranhado de conceitos buscam estabelecer o *status legal* da Educação Física escolar perante a comunidade escolar e, historicamente a cronologia temporal demonstra que em meados do séculos XIX, nomeadamente a inserção da EF no Brasil ocorreu através de diversos conceitos, inicialmente como *Gymnastica*, Ginástica Escolar, Exercícios Militares ou exercícios físicos (Império do Brasil, 1854). Já, no final do século XX, a chancela da EFE nos currículos escolares da educação básica brasileira a denominou como disciplina curricular obrigatória. No entanto, a nossa investigação verificou que no ensino noturno, este susposto status legal da EFE acarreta na verdade, a sua desvalorização. Isto se dá, pelo simples fato das incongruências nesta modalidade de ensino repercutirem negativamente na facultatividade à participação e na exclusão dos alunos das aulas. Por conseguinte, esta autonomia concedida aos alunos pela legislação reflete no baixo status da EFE (Brasil, 1996). Apesar da Educação Física ter alcançado o status como profissão através dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) (Brasil, 1998b), a ausência desta entidade de classe foi percebida no nosso estudo no confronto entre o status legal e o status real. Todavia, a inserção da Educação Física escolar como área de *linguagens*, ocorreu nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2010). Não obstante, Soares et al. (1992) através da abordagem crítico-superadora brasileira, conceituam a EFE como uma prática pedagógica que no âmbito escolar tematiza atividades expressivas como jogos, esportes, ginástica, dança e lutas, nomeadamente difundidas como cultura corporal. No contexto internacional, Sérgio (1999) estabeleceu o macroconceito da Educação Física a partir do desenvolvimento da Ciência da Motricidade Humana (CMH), concebendo a EF como uma nova ciência. De modo que a UNESCO (2013), conceitua a EF como uma disciplina dos currículos escolares, eminentemente atrelada aos aspectos biológicos do desenvolvimento humano relacionados ao movimento humano, à aptidão física e à saúde. Esta concepção da Educação Física como uma nova ciência do movimento humano é corroborado por Medina (2013), quando sinaliza que o objeto de conhecimento da EF não é qualquer tipo de movimento, mas, sim, o movimento típico do esporte (seja este formal ou

destinado ao lazer), do jogo desportivo, do circo, da dança, da ergonomia e da reabilitação motora.

Esta confusão conceitual e epistemológica do objeto de estudo da EF demonstra na prática, a dissônância entre o status legal e o status real, posto que esta disciplina historicamente tem sido negligenciada no *chão da escola*, devido à ausência de políticas educacionais de IDE em contextos geográficos globais (Crum, 2017; Hardman, 2000, 2008, 2014) e nacionais (Bento & Ribeiro, 2008; Brasil, 2020; Dalla Costa, 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Paula et al., 2012).

O nosso estudo revelou que o confronto entre o status legal *versus* o status real trouxe à tona insatisfações, sobretudo, referente ao pouco *tempo real* de aula e os problemas entre o tempo legal *versus* tempo real de aula. Ao que tange os resultados do status ideal da Educação Física escolar, os apontamentos docentes expressam opniões distintas, desde aulas todos os dias, que representam uma carga horária de 700 minutos/semana, 200 minutos/semana (quatro tempos semanais de 50 minutos) e o tempo de 100 minutos/semana, sendo este considerado como interessante e relativizado, a depender do objetivo a ser desenvolvido na aula . De fato, a legislação brasileira estipula o tempo de 100 minutos para as aulas de Educação Física escolar nos anos finais do ensino fundamental.

A carga horária destinada as aulas de Educação Física pela legislação brasileira foi debatida na nossa investigação sob o prisma do *staus legal* e, apesar de alguns registros positivos, majoritariamente, os resultados verificados são de queixas dos professores. Estes dados possuem sustentação no contexto global (Hardman, 2000) e nacional (Gois et al., 2020; Rufino, 2017).

Diferentemente do que o nosso estudo verificou acerca de queixas docentes devido a uma carga horária reduzida, Rufino (2017) aponta que um dos fatores condicionantes ao ensino da EF e consequentemente a perpetuação do baixo status desta disciplina, está relacionado à elevada carga horária de trabalho, bem como aos problemas nas políticas educacionais de infraestrutura escolar e ao reconhecimento social.

Por outro lado, Góis et al. (2020) identificou o antagonismo na carga horária no cotejo entre duas escolas. Posto que as políticas educacionais curriculares subjugavam a disciplina de Educação Física ao reduzir a sua carga horária. Enquanto, uma das unidades de ensino registrava o tempo de aula de 180 minutos semanais, a outra escola sinalizava a redução de carga horária na EF. Ademais, os reflexos causados pela ausência de políticas educacionais de IDE na provisão de materiais e nos espaços físicos que deveriam ser destinados à EF dificultavam a prática pedagógica, dado que havia a subutilização da infraestrutura desportiva para eventos especiais escolares.

A I Pesquisa Mundial de Educação Física escolar revela que em muitos países, a redução da carga horária desta disciplina vem acompanhada de um controle orçamentário, que na prática é traduzido através do contingenciamento da infraestrutura escolar material, humana e de provisão financeira. Sendo que esta é uma das principais razões para o baixo status, marginalização e desvalorização da Educação Física escolar perante a comunidade escolar (Hardman, 2000). De fato, o status *legal* referente à carga horária e, diga-se também do staus *real* da Educação Física escolar, sinaliza que a sua carga horária foi reduzida em diversos países (Holanda, Áustria, Japão, Malta, Austrália e Suécia). Em outros países europeus, não há o interesse (Bélgica, nas escolas Checas e Eslovacas), a EFE é ameaçada, enfraquecida e tem o status rebaixado devido às reformas curriculares implementadas (Finlândia). Ademais, outros países simplesmente subtraíram dos currículos escolares a Educação Física dentre as disciplinas acadêmicas obrigatórias (Inglaterra, País de Gales). Em Portugal, se não fosse os movimentos de representação social a nível nacional e internacional, a EFE perderia o posto de disciplina nuclear. Na França, apesar de uma carga horária elevada de 5 horas semanais nos três primeiros

ciclos do ensino básico, na prática a EF não é efetivada. Na Grécia, há poucas instalações e sistematicamente as aulas são canceladas em função das questões ambientais. No Chipre, as aulas são cedidas para atender interesses de outras disciplinas acadêmicas, como para a realização de exames escolares (Hardman, 2000).

Em muitos dos contextos globais europeus onde a prática pedagógica da EFE tenta ser efetivada, os governos nacionais não exercem o papel de liderança, a coordenação de políticas educacionais ocorrem a nível local e, na prática, isto reflete uma estratégia de redução da intervenção governamental, de modo que as decisões das politicas curriculares de inclusão ou retirada da EF ficam a critério das escolas. Este modelo de menor participação governamental e de menores investimentos nas políticas educacionaios poder ser definido como *Estado Mínimo*, um modelo de viés ideológico neoliberal (Borges, 2003).

Um fator que também influencia o status da EF é a presença de eventos escolares de autoria desta disciplina incorporados no projeto político-pedagógico das unidades escolares. Neste sentido, o pouco suporte da SEMED, a alta rotatividade dos professores nas escolas, a necessidade de valorização dos eventos e a posição histórica que eles ocupam na tradição escolar, o desconhecimento docente da possível relação entre os eventos produzidos pela EF e o projeto político-pedagógico e, por fim, a limitação dos projetos educacionais são indícios dos fatores condicionantes ao baixo status da Educação Física no projeto político-pedagógico das escolas. Segundo Goís et al. (2020), dentre os estímulos ambientais das escolas, o ambiente físico refere-se aos equipamentos e as instalações, por outro lado, o ambiente político da EF inclui a percepção dos gestores e o Projeto Político-Pedagógico. Assim, os autores concluem sobre a necessidade de políticas educacionais de valorização da EF e aos professores, no sentido de que sejam efetivadas condições concretas nas escolas de promoção para a AF continuada, através de estímulos suficientes que combatam o comportamento inativo dos alunos, posto que muitos têm se tornado insuficientemente ativos. É importante ressaltar que o estímulo proveniente através do ambiente fisico, social e político escolar (Góis et al., 2020) e como potencializador da aprendizagem dos alunos (Soares et al., 2013) é reiterado pelo Plano de Ações Articuladas-PAR através de políticas educacionais de melhoria da infraestrutura física escolar com projetos que beneficiam a disciplina de Educação Física (Ministério da Educação). Tais projetos arquitetônicos escolares destinam-se à construção de quadra de esportes de dimensões diversas, com e sem vestiários, com coberturas e demais recursos.

Por outro lado, Melo (2015) relata que em sistemas de ensino de diversos países e no âmbito escolar, a Educação Física e os projetos educacionais desenvolvidos por esta disciplina têm sido utilizados para fins ideológicos, com forte viés de subserviência aos interesses políticos e econômicos de agentes públicos e de grupos políticos investidos de poder. Este ciclo consolida a forte presença de um movimento neoconservador e de um modelo neoliberal no poder, que enviesam a prática pedagógica da Educação Física, sobretudo por meio do esporte, seja ele com enfoque no lazer ou na educação (Melo, 2015). Uma das soluções apontadas pela literatura como tentativa de reversão do baixo status da Educação Física, percebido no PPP, nos eventos escolares promovidos por esta disciplina e na alta rotatividade docente, se dá através do fortalecimento dos recursos humanos com vistas a produzir ações coletivas estruturadas em prol de projetos e mobilizações sociais. Ações deste tipo contribuem para o profissionalismo docente (Hargreaves, 2000). Uma das formas para se promover esta valorização do profissionalismo docente, segundo Sá e Werle (2017) seja através da Pós-Graduação em Educação, ampliando e concedendo importância ao debate sobre a infraestrutura escolar (IE) e o espaço físico (EF). Para estes autores, a academia tem atribuído pouca relevância e se debruçado pouco sobre a arquitetura escolar, a sua importância nos processos didatico-metodológicos (ensino-

apredizagem) e como objeto de estudo nas linhas de pesquisa em cursos de mestrado e doutoramento.

O nosso estudo identificou que os materiais didático-pedagógicos foram apontados como mote de desvalorização e desprestígio da disciplina curricular Educação Física, sendo este resultado compatível com outras investigações realizadas no contexto global da Educação Física (Hardman, 2000, 2008, 2014; Maia et al., 2006; UNESCO, 2014, 2015); nacional (Bracht et al., 2007; Brasil, 2020; Sátyro & Soares, 2007; Schneider, 2010), estadual (Inep, 2020b, 2020c, 2020d) e local (Araújo, 2012; Bento & Ribeiro, 2008; Canestraro et al., 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Oliveira, Silva & Neto, 2011; Paula et al., 2012).

Questões diversas a respeito dos materiais foram identificadas no nosso estudo, como a ausência, insuficiência, improvisação, uso de materiais próprios dos professores, procrastinação e priorização de disciplinas curriculares consideradas mais importantes e tradicionalmente supervalorizadas foram apontados pelos professores como sinônimos para a desvalorização e o desprestígio da Educação Física escolar. Muitos são os estudos a nivel global e local que reivindicam a ausência e a insuficiência de materiais nas aulas de Educação Física (Araújo, 2012; Canestraro et al., 2008; Ferreira Neto, 2020c, 2020d, 2020e; Góis et al., 2020; Hardman, 2000, 2008, 2014; Maia et al., 2006; Paula et al., 2012; Tenório et al., 2012)

Neste sentido, Hardman (2014) revela que sobretudo, nos países menos favorecidos economicamente, os materiais da disciplina curricular EF além de insuficientes costumam ter baixa qualidade. Entretanto, a UNESCO (2015a) reitera que uma EFQ objetivamente necessita da presença de recursos materiais nas escolas para todos os alunos, sobretudo os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Destarte, Maia et al. (2006) referem a insuficiência de materiais nas aulas de EF em escolas portuguesas, posto que apenas duas das 73 escolas pesquisadas demonstraram possuir quantidade de materiais em números condizentes aos dos alunos.

No contexto nacional, verificou-se que o material para prática desportiva e recreação das escolas municipais no cotejo por dependência administrativa com as escolas federais, estaduais e privadas é fortemente marcado por acachapantes desigualdades educacionais. Enquanto as escolas municipais têm registrado 47,5% de materiais para prática desportiva e recreação, as escolas federais (97,9%), estaduais (72,3%) e privadas (77,2%) possuem números superiores (Brasil, 2020). À semelhança da média nacional (Brasil, 2020) , o contexto estadual geográfico (Inep, 2020b, 2020c, 2020d), respectivamente, do Rio de Janeiro (72%), Pernambuco (14,1%) e Ceará (55,6%) são compatíveis e consistentes com o nosso estudo acerca de que a ausência e a insuficiência de materiais nas escolas públicas municipais configuram a desvalorização da Educação Física. Isto posto, referente a estas discrepâncias educacionais, Schneider e Gouveia (2011) salientam que as condições materiais e estruturais (CME) das escolas públicas estejam consolidadas de maneira uniforme e proporcional adequadas. Nesta perspectiva, alguns autores sinalizam que as escolas públicas brasileiras, sobretudo as *municipais*, estão envoltas à carências e precariedades ao que tange a IE de materiais (Sátyro & Soares, 2007; Schneider, 2010). É o que diz, Schneider (2010) a partir de relatórios do Inep que apontam o contexto de ensino precário da infraestrutura escolar de materiais no Brasil.

No contexto local, Ferreira Neto (2017, 2020c, 2020d, 2020e) avaliou os materiais de Educação Física através das variáveis quantidade, qualidade e adaptabilidade para alunos com NEE, e constatamos que os resultados encontrados estão em consonância com o nosso estudo. Os resultados apontam que a ausência, insuficiência e a baixa qualidade dos materiais para além de comprometerem o ensino ampliam a posição de baixo status e a desvalorização da Educação Física escolar. A justificativa para que esta situação ocorra está na ineficiência e fraca atuação da SEMED por não estabelecer parcerias permanentes com as escolas de políticas educacionais,

no sentido de provisão de materiais para as aulas de EF (Ferreira Neto, 2017; 2020c; 2020d; 2020e). Ressalta-se que em um destes estudos, 60% dos alunos apontam que os materiais utilizados nas aulas de Educação Física escolar são de *baixa qualidade* (Ferreira Neto, 2020e). Corroboram neste aspecto, Paula et al., (2012) quando destacam o estado de alerta da Educação Física ao que tange a necesidade de materiais. Esta provisão de materiais e equipamentos possui provisão legal em alguns programas do Governo Federal que historicamente subsidiam a educação pública e consequentemente a disciplina curricular EF (Ministério da Educação). Dentre eles, o Programa Mais Educação, respectivamente, pertencente ao Ministério da Educação e que, historicamente contempla a Educação Física com materiais esportivos e didático-pedagógicos (Secretaria Especial do Esporte, s.d.).

Outros estudos apontam que a ausência e a insuficiência de materiais nas aulas de Educação Física para além de proporcionarem a desvalorização e o baixo da EF, comprometem o ensino (Bracht et al., 2007; Ferreira Neto, 2020d; Oliveira; Silva & Neto, 2011), estimulam a evasão (Bento & Ribeiro, 2008) e a desmotivação dos alunos nas aulas (Ferreira Neto, 2020e).

O subcapítulo seguinte demonstra a percepção dos diretores escolares sobre a influência das políticas educacionais na infraestrutura desportiva-escolar e no status do componente curricular Educação Física das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental investigadas do município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil).

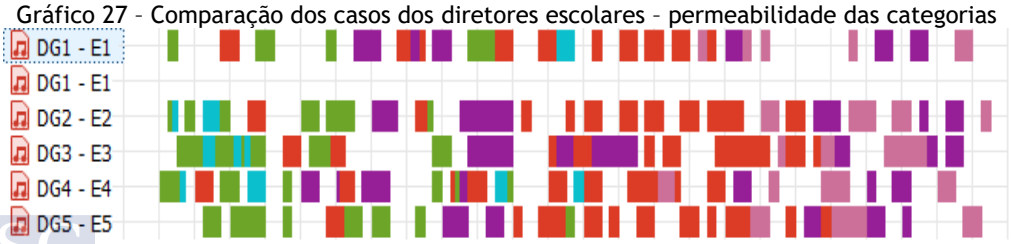
5.4 A percepção dos diretores escolares sobre o enfoque das políticas educacionais na IDE e no status da Educação Física escolar.

Inicialmente, a presente subseção tem por objetivo analisar a influência que as políticas educacionais exercem sobre as infraestruturas escolares e o status do componente curricular Educação Física.

Neste sentido, buscou-se estabelecer as devidas respostas dos diretores escolares ao objetivo através de três importantes objetivos específicos: 1) identificar as políticas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar; 2) conhecer a opinião dos diretores escolares sobre a influência das políticas educacionais no status e na qualidade das aulas de Educação Física nos currículos escolares; 3) perceber o quanto do status da Educação Física pode ser atribuído as boas práticas das políticas públicas educacionais.

É importante salientar que do total de 197 segmentos codificados com os diretores escolares das cinco escolas investigadas, sublinha-se a categoria *políticas educacionais*, com 68 segmentos codificados, em destaque na cor vermelha no gráfico 27.

Gráfico 27 - Comparação dos casos dos diretores escolares - permeabilidade das categorias



Fonte: Elaborado pelo autor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por conseguinte, o gráfico 27 revela que além da permeabilidade da categoria políticas educacionais (cor vermelha) sobre as demais categorias analíticas, verifica-se a sua penetração, sobretudo na categoria infraestrutura escolar (cor roxa) e no status da Educação Física (cor

verde). E, em menor proporção observa-se a influência das políticas educacionais sobre a prática pedagógica (cor lilás) e na desvalorização da Educação Física (cor azul claro).

Verifica-se que a narrativa dos diretores escolares fez emergir da categoria nuclear políticas educacionais (34,51%; 68 segmentos codificados) apontamentos que denotam possíveis influências na IDE, no status e no ensino da Educação Física, evidenciadas a partir das seguintes categorias secundárias: a) a precarização pela SEMED (o prejuízo para a prática pedagógica, a ausência de políticas educacionais, a insuficiência de recursos materiais, a relação de dependência total das escolas com a SEMED e, por fim, a ineficiência e contratação de empresas responsáveis pela manutenção da infraestrutura escolar); b) ausência de investimentos e ineficiência (ausência de mobilização da comunidade escolar, a arquitetura escolar/estrutural, a situação fiscal das escolas e, problemas na estruturação dos conselhos escolares); c) a identificação das políticas educacionais (projeções do programa Escola Acessível e Educação Conectada, a descontinuação dos programas Mais Educação e Mais Cultura, o PDDE, o PNLD, o deconhecimento total e o desconhecimento parcial); d) recursos econômicos (o PDDE, eventos escolares – a festa junina, a cantina escolar e a SEMED); e) prejuízo para a implementação das políticas educacionais (o desvio de finalidades e a transferência de responsabilidades, o comprometimento total, dificuldades na manutenção e na conservação da IDE devido a depredação, a influência do fator distância na aceitação e no comodismo e, por fim, a consiciência crítica, e protelar a construção de quadra polidesportiva); f) o Plano Municipal de Educação-PME (ineficaz, a paralisação/deterioração da IE e, parcialmente cumprido); g) a relação com a SEMED (insuficiências na IE/incertezas e procrastinação).

Em contrapartida, percebemos no nosso estudo que a categoria infraestrutura escolar (27,2%; 54 segmentos codificados) enrobustece a narrativa dos diretores escolares referente às políticas educacionais. Analisando a figura 27, podemos perceber a profundidade, a penetração e a relevância da infraestrutura escolar (cor roxa) sobre as demais categorias, sobretudo a maior presença no contexto das políticas educacionais (cor vermelha), a influência sobre a prática pedagógica (cor lilás) e a menor interação com o status da EF (cor verde) e a desvalorizaçao da EF (cor azul). Como desdobramento da infraestrutura escolar emergiram as seguintes categorias: a) descaso público; b) instalações educacionais de apoio (a presença de biblioteca, sala de AEE refeitório, sala de leitura – estruturada e funcional, a ausência de laboratórios); c) recursos tecnológicos (a influência na prática pedagógica, salas de multímídias (in) suficientes e estruturadas); d) materiais didático-pedagógicos (compensação de investimentos, problemas de provisão com a SEMED, boa diversidade e suficiência, a insuficiência e a precarização); e) infraestrutura escolar desportiva de apoio e equipamentos (a desorganização e os locais de reduzidas dimensões de armazenagem dos materiais, a ausência e insuficiência de bebedouros no local de aula, a condição dos vestiários, banheiros e chuveiros); f) quadra de esportes – espaços físicos escolares e não escolares (incoporação da quadra polidesportiva à escola, a incoerência no sistema público de ensino municipal, bom espaço físico e necessidade de manutenção, a precarização e a insegurança); g) garantia de qualidade na EF – padrões mínimos da UNESCO (a inexistência de IDE e recuros públicos mal geridos, existência de materiais - (in) suficiência de IDE, a percepção alienada do padrão mínimo, evasiva, respeito, ausência de problemas e isonomia de disciplinas, não-cumprimento da EFQ e reposnsabilidade docente – inclusão, cumprimento do monitoramento da IDE); h) mobilização para reivindicar melhorias na IDE (reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos, a inexistência de uma ampla mobilização e a naturalização do problema, a incorporação de QPD e construção de campo).

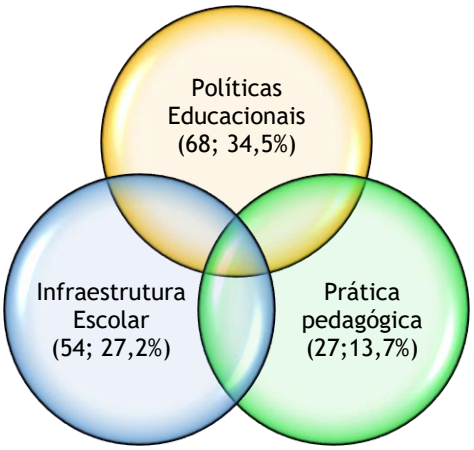
Ainda que o nosso estudo tenha identificado fatos que denotem a precarização das escolas pelas ações ou omissões da SEMED através da ausência de políticas educacionais de IE,

notadamente nos problemas de provisão, procrastinação, insuficências no envio de materiais às escolas, o prejuízo na prática pedagógica e a relação de dependência total das escolas. Contudo, Luguetti, Bastos e Böhme (2011) mencionam que a parceria estabelecida entre a Secretria de Esporte e a comunidade possibilitaram que escolas municipais e privadas utilizassem diversas instalações e infraestruturas desportivas até então pouco usuais nas aulas de EF, como piscinas e campos de areia.

No tocante a categoria prática pedagógica, os resultados por ela emanados possuem forte sintonia e correlação com as polícas públicas educacionais e, secundariamente, com a infraestrutura escolar e desportiva. Temas semelhantes foram identificados como mote nas demais categorias, a título de exemplo, a precarização pela SEMED - o prejuízo para a prática pedagógica (políticas educacionais) e recursos tecnológicos - a influência na prática pedagógica (infraestrutura escolar).

Sendo assim, devido à robustez e consistência científica de percebida correlação entre as categorias analíticas políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar e desportiva e a prática pedagógica durante as aulas de EF, iremos discutir os seus respectivos resultados de maneira concomitante, conforme sinaliza a figura 28. Posto que na medida que os objetos de estudo investigados tornam-se recorrentes e reincidentes, é imperioso que a discussão dos resultados seja realizada de forma unívoca, evitando assim a saturação excessiva e a ambiguidade dos dados.

Figura 28 – A correlação entre as categorias políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar a prática pedagógica – os diretores escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta perspectiva, emergem da categoria nuclear prática pedagógica (13,7%; 27 segmentos codificados) os seguintes resultados: a) infraestrutura escolar (maior desgaste docente, interferências no plano de ensino e limitação da atuação docente, ausência de políticas educacionais de IDE e a reformulação da formação continuada); b) a influência do fator climático (a ausência de medidas - adequação docente e posição evasiva, aulas teóricas e a alteração no plano de ensino, a necessidade de provisão de IE adequada); c) participação e evasão *versus* as políticas educacionais (ausência de IDE - abandono e percepção de não-obrigatoriedade, a adequação e a atuação docente/o prazer das aulas de EF, e a importância da EF); d) os objetivos da Educação Física (deficiências na IDE, ambiguidades e exclusão social); e) as parcerias comunitárias que causam prejuízos (insegurança e comprometimento a integridade física dos alunos, o horário das aulas de EF e a detecção de problemas, a falta de planejamento na cessão dos espaços internos escolares, parcerias comunitárias que inviabilizam a EF, e constrangimentos durante a intevenção pedagógica).

Objetivamente, os resultados supra mecionados com os diretores são consistentes com outras investigações que se debruçaram no contexto global (Crum, 2017; Hardman, 2000, 2008, 2014; Inep, 2019b; UNESCO, 2014), nacional (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Soares Neto et al., 2013) e local (Araújo, 2012; Bento & Ribeiro, 2008; Canestraro et al., 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Paula et al., 2012; Tenório et al., 2012) para demonstrar a influência das políticas educacionais na infraestrutura escolar, na prática pedagógica e no status da Educação Física.

Quanto ao desconhecimento parcial ou total das políticas educacionais que subsidiam a IE e, por conseguinte, a EFE, o nosso estudo recorre a autores robustos das Ciências Sociais (Althusser, 1980; Bourdieu, 2004; Durkheim, 2011; Freire, 1967, 1979, 1981, 1987; Gramsci, 2001) como instrumento hermenêutico das escolas públicas e como extensão da estrutura social.

Neste sentido, verificamos que o desconhecimento das políticas educacionais (parcial e total) dos diretores escolares tem origem na alienação e consciência ingênua (Durkheim, 2011; Freire, 1967, 1987; Gramsci, 2001) dos espaços sociais (Bourdieu, 2004), que denotam uma visão míope e até mesmo uma cegueira sobre a participação do Estado na educação como política pública social (Durkheim, 2011; Höfling, 2001) e de sua função como supraestrutura (Althusser, 1980). Ao passo que o não reconhecimento das políticas educacionais enfraquecem o debate sobre a necessidade de se terem escolas especializadas (Gramsci, 2001) como forma de se potencializar a intectualidade de um povo e o desenvolvimento de uma nação.

Apesar de reivindicarem a construção e a incorporação de quadra de esportes, materiais, vestiários, o pouco investimentos em áreas prioritárias da infraestrutura escolar, bem como o reconhecimento da razão de cobranças feitos pelo PDDE, possivelmente pelas dificuldades de preeenchimento e envio dos dados que estabeleçam a transparência financeira do dinheiro público. Assim, Durkheim (2011) lembra que educação é eminentemente social, portanto, o desconhecimento das políticas educacionais pelos diretores escolares denotam a não a percepção da escola enquanto espaço social e campo de lutas históricas (Bourdieu, 2004; Freire, 1981) e de distanciamento da escola dos anseios sociais e da vida dos alunos (Gramsci, 2001). Nesta perspectiva, Freire (1981) aponta que o trabalhador social como educador de origem contribui pela preservação do *status quo* quando não exerce participação social e o seu posicionamento de mundo, em troca da neutralidade. Quando se é um técnico neutro, que prefere silenciar e esconder-se ao invés de se posicionar, quando tenta camuflar a sua neutralidade por disfarces, técnicas ou omissões, na verdade, não se está sendo neutro, mas, contribuindo para a manutenção do *status quo* e para o aprisionamento da emancipação humana. (Freire, 1981).

No contexto de desconhecimento parcial e total das políticas educacionais, Freire (1979) refere que a ação educativa deve ser prescindida por uma reflexão humana da sua própria posição na estruturação social a qual se está submetido e a qual pertence, bem como de uma profunda análise das suas condições siocioculturais. Aqui, quando os diretores escolares não conseguem denominar as políticas educacionais como atores educacionais que vivenciam cotidiamnamente o *chão da escola*, Freire (1979) menciona que a ingenuidade com que observamos o objeto social, configura uma forma desarmada de enfrentamento da realidade, parece-nos que os diretores escolares apenas olham a escola, não a ad-miram e, quando de fato não ad-miramos, não conseguimos explorar criticamente o que é olhado, não vendo de fato, o que está sendo olhado. Por fim, na medida que os diretores escolares optaram pela assunção da alienação e ingenuidade de pleno desconhecimento das politicas educacionais, Freire (1987) antagoniza e explica que a sectarização é mítica enquanto a radicalização é crítica, sendo assim, na medida que homens e mulheres fazem a opção pelo enraizamento de suas escolhas e a assunção de uma posição fechada e irracional, este padrão de comportamento humano os

impulsiona cada vez mais na direção da "transformação da realidade concreta, objetiva" (Freire, 1987, p. 13).

Assim, é a partir da premissa da necessidade dos diretores escolares não apenas olharem para as políticas educacionais, mas, sim, terem *ad-miração* (Freire, 1987) para enxergarem profundamente as razões de ser, das escolas precarizadas e empobrecidas em sua infraestrutura. Deste modo, é imprescindível, segundo Freire (1967), a transitividade crítica em busca de uma educação dialogal e ativa com viés a desenvolver nos atores educacionais envolvidos a responsabilidade social e política em busca de uma profunda interpretação dos problemas, sobretudo no contexto brasileiro de extremas desigualdades educacionais.

A precarização evidenciada no nosso estudo nas escolas públicas municipais investigadas através de ações ineficientes, omissões e ausências de políticas educacionais da SEMED, sobretudo do descaso público – da compra e da utilização de materiais dos professores nas aulas, da necessidade de provisão financeira para compra de materiais e para a IDE, bem como para a manutenção na QPD recém construída. Estes resultados representam na prática e de forma consistente, a matriz neolibral de desmantelamento da educação pública conduzida pela ideologia do Estado Minimo (Borges, 2003; Júnior, 2003; Mascarenhas, 1997). Entretanto, Willms et al. (2012) e Barbosa e Fernandes (2001) destacam a importância dos sistemas de ensino valorizarem a infraestrutura escolar. A mesma pode ser considerada como fator de eficácia escolar, possibilitando o sucesso escolar dos alunos e a melhora do desempenho nas proficências a serem aprendidas (Barbosa e Fernandes, 2001). Por outro lado, a FIEP (2000) salienta que os professores de Educação Física duramente convivem com ausência de equipamentos e instalações desportivas.

Estes resultados são semelhantes aos verificados por Hardman (2014) em diferentes contextos globais, quando menciona que os países menos favorecidos economicamente possuem contextos de ensino deficitários onde a provisão de qualidade e quantidade de instalações, materiais e equipamentos são piores, o que compromete a qualidade dos programas curriculares de Educação Física.

Decerto que a *precarização pela SEMED* das escolas públicas municipais foi evidenciada através dos materiais didático-pedagógicos, sobretudo devido à compensação de investimentos, dos problemas de provisão com a SEMED e às adjetivações de insuficiência e precarização, boa diversidade, e suficiência, com menor expressão.

Por outro lado, sobre as *instalações educacionais de apoio* apesar da presença de biblioteca, sala de AEE, refeitório e sala de leitura (estruturada e funcional), uma das diretoras escolares relatou a ausência de laboratórios de ciências e de informática. No tocante a IE de recursos tecnológicos, percebeu-se uma inexpressiva presença. No entanto, quando existentes, os registros são de interferência positiva na diversificação da prática pedagógica, devido a suficiência e boa estrutura de salas de multímídias nas escolas.

Este contexto de adversidades verificadas no nosso estudo pelos diretores escolares durante as aulas de EF geram consequências no contexto global da educação pública, sendo perceptíveis através da ineficiência, da ausência de investimentos e de recursos econômicos disponibilizados para a infraestrutura escolar. Foram inexpressivas os relatos de presença de recursos tecnológicos nas escolas Logo, verifica-se consistência destes resultados com outros estudos (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Inep, 2020a, 2020b, 2019a; OECD, 2018; Soares Neto et al., 2013).

O Censo da Educação Básica de 2019 aponta que as escolas públicas municipais brasileiras carecem de políticas educacionais que promovam maiores investimentos na infraestrutura escolar. Sobretudo, em recursos como biblioteca ou sala de leitura, banheiro PCD, algum recurso de acessibilidade PCD, laboratório de ciências, quadra de esportes (coberta ou

descoberta), material para prática desportiva e recreação e sala multiuso (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Assim, a ausência e a insuficiência de laboratório de ciências e de recursos tecnológicos de salas multiuso ou de laboratórios de informática não foram percebidas somente *in loco* na nossa investigação, mas também, no contexto nacional e estadual. E, embora tenha sido percebida a presença de biblioteca, sala de AEE e sala de leitura, as evidências científicas denotam que estes recursos educacionais precisam ser ampliados e democratizados (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Soares Neto et al., 2013). É o que iremos demonstrar mais adiante, quando estes itens da IE serão correlacionados com a necessidade de maiores investimentos nas escolas públicas (Arcoverde, 2019; Inep, 2020a). A título de exemplo, apenas 3,6% das escolas municipais de ensnino fundamental brasilerias possuem laboratório de ciências e 2,9% salas multiuso (Brasil, 2020). No contexto estadual, respectivamente, os resultados são ainda menores, como é o caso de Pernambuco - 3,3% e 0,9% e Ceará - 2,3% e 1,7%, a exceção é o Rio de Janeiro, que atinge 11% e 5%. Resultados que demonstram o quanto ainda é preciso se investir na infraestrutura das escolas, como forma de reduzir as desigualdades educaionais (Inep, 2020c, 2020d, 2020b).

A carência de tais recursos da infraestrutura escolar percebidos no contexto nacional das escolas municipais de ensino fundamental corroboram com as evidências de que, respectivamente, no contexto geográfico dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará também são sentidas e vivenciam-se ausências de políticas educacionais, necessitando de maiores investimentos e de recursos econômicos (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Tais contextos de ensino nacionais e estaduais denotam a ausência de políticas educacionais na infraestrutura escolar de instalações e de materiais didático-pedagógicos através da precarização e carência de recursos econômicos. Estes acarretam prejuízos e comprometimentos nos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem) vivenciados durante as aulas de Educação Física (Alves & Xavier, 2018; Bracht et al., 2007; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; UNESCO, 2013, 2014, 2015a).

Nesta perspectiva, no contexto nacional, apenas 47,5% das escolas municipais brasileiras de ensino fundamental possuem material para a prática desportiva e recreação. A análise fria dos dados estatísticos denotam por si só a ausência e insuficiência em 41.366 unidades de ensino, sem medir o impacto na qualidade dos materiais (Brasil, 2020). Esta triste realidade nacional, é também percebida nos estados do Rio de Janeiro (72%), Pernambuco (14,1%) e Ceará (55,6%), que respectivamente, sofrem com a ausência e insuficiência de materiais (Inep, 2020b, 2020c, 2020d) para a utilização nas aulas de EFE. Entretanto, estudos demonstram que geograficamente, as escolas situadas em áreas rurais e de regiões interioranas são as que possuem as maiores ausências e inadequações de infraestrutura física e de materiais educativos de má qualidade (Inep, 2019b), bem como as escolas públicas, municipais e das regiões brasileiras da Região Norte e Nordeste são as que mais sofrem com a desassistência de políticas educacionais de materiais por parte dos agentes públicos e das autoridades educacionais (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2020e; Soares Neto et al., 2013).

Estes estudos demonstram que no cotejo por dependência administrativa com as escolas federais, estaduais e privadas, as escolas municipais de endino fundamental apresentam em números relativos uma condição inferior, sobretudo de quadra de esportes e pátio (coberto ou descoberto), material para prática desportiva e recreação, laboratório de ciências, banheiro PCD, salas multiuso, bibliotecas ou sala de leitura, algum recurso de acessibilidade PCD, computadores de mesa para alunos, internet para alunos e internet para ensino e aprendizagem (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Alguns destes recursos da IE que possuem relação direta com a prática pedagógica da disciplina de EF, como quadra de esportes – coberta ou

descoberta (31,4%), pátio – coberto ou descoberto (64,5%) e material para a prática desportiva e recreação (47,5%) revelam o descaso público e as desigualdades educacionais no contexto nacional das escolas municipais frente as demais esferas administrativas (Brasil, 2020). Respectivamente, estas mesmas variáveis da IE apresentam entre si resultados com diferenças estatísticas significativas, que denotam desigualdades educacionais no cenário geográfico das escolas municipais dos estados do Rio de Janeiro (78,3%; 90%; 72%); Pernambuco (33,3%; 56,4%; 14,1%) e Ceará (40,5%; 78,8%; 55,6%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

A percepção de que a *precarização* nas escolas públicas municipais têm predominado, foi de fato constatado por nós em estudos ant,eriores realizados, quando ficou comprovado em sua integralidade o abandono e o descaso de políticas educacionais na infraestrutura escolar utilizada durante as aulas de Educação Física (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e). Com efeito, as unidades de ensino não possuíam quadra de esportes, as aulas ocorriam em praças públicas distantes das escolas, em localidades envoltas em contexto de vulnerabilidades sociais, sem a presença de banheiros, equipamentos de bebedouro para a correta hidratação dos alunos e professores, sem proteção das intempéries climáticas, materiais insuficientes, sem diversificação e de má qualidade. Por fim, as escolas não possuíam em suas dependências vestiários e banheiros com chuveiros.

No tocante a infraestrutura escolar e desportiva de *quadra de esportes*, a análise qualitativa do nosso estudo aponta para uma configuração de espaços físicos escolares e não-escolares utilizados durante as aulas de EF. Dos diretores escolares ouvimos queixas e reivindicações a respeito da incoporação da quadra polidesportiva à escola, ações políticas incoerentes do sistema público de ensino municipal, escolas com bom espaço físico. No entanto, a prevalênciade uma forte narrativa de necessidade de manutenção, devido a precarização e à insegurança dos locais onde ocorrem as aulas de Educação Física.

Estes resultados sobre a ausência e insuficiência de espaços físicos e de instalações de quadra de esportes no contexto local das escolas públicas municipais são consistentes com a literatura a nível internacional, nacional, estadual e local (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Hardman, 2008; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; UNESCO, 2013, 2015a).

De fato, para Hardman (2008) uma das principais questões que legitimam a presença da Educação Física nos currículos escolares são os recursos materiais, caracterizados na prática através da qualidade, quantidade e provisão de instalações e equipamentos, porque a depender do nível de provisão, este poderá comprometer prejudicialmente a qualidade das aulas.

A importância de instalações de qualidade nas aulas de Educação Física é compartilhada pelo UNESCO (2013), quando refere a respeito de que seja assegurado um ambiente seguro e acessível, estabelecido no bojo da legislação nacional, sobretudo, com instalações adequadas e com equipamentos. Não obstante, Hardman (2000) salienta de que não há dúvidas que a disciplina curricular Educação Física, em grande parte dos sistemas de ensino não tem sido vista como prioridades por muitos dos decisores de políticas públicas.

No Brasil, apenas 31,4% das escolas municipais de ensino fundamental possuem quadra de esportes (Brasil, 2020), no estado do Pernambuco este registro é ainda pior – 16,3% (Inep, 2020c) e no Rio de Janeiro um pouco melhor – 52% (Inep, 2020b). Este antagonismo, claramente revela desigualdades educacionais extremas entre as regiões geográficas.

Porém, números superiores à média nacional foram encontrados por Garcia et al. (2014), na Região do Grande ABC Paulista. Posto que 75,8% das escolas municipais e 91,7% das escolas estaduais possuíam quadra de esportes. Semelhantemente, Tenório et. al., (2012) investigou a quantidade e qualidade dos espaços físicos e de materiais de 103 escolas públicas estaduais de Ensino Médio, concluindo que 74,4% possuíam quadra de esportes e 83,1% materiais para as aulas de EF.

Assim, além das questões referentes a quadra de esportes, os resultados do nosso estudo revelam problemas na *IDE de apoio e nos equipamentos*, como a desorganização e as reduzidas dimensões dos locais utilizados para armazenagem dos materiais, a ausência e insuficiência de bebedouros no local de aula e a condição de vestiários, banheiros e chuveiros.

Neste sentido, Hardman (2014) aponta que em países e localidades mais vulneráveis e menos favorecidas socioeconomicamente, as instalações e os materiais utilizados na Educação Física escolar possuem uma menor qualidade.

Ao passo que adversidades foram enfrentadas pela disciplina curricular EF em contextos de ensino com vulnerabilidades sociais e insegurança de quadra de esportes, em praças públicas, devido a ausência de instalações desportivas nas escolas públicas municipais, precarização e dimensões reduzidas dos espaços para a Educaçã Física nas escolas (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Fundação Lemann & Merrit, 2019).

Com efeito, Soares Neto et al. (2013) esclarecem que somente escolas avaliadas na escala de infraestrutura como *adequadas* possuem quadra de esportes (coberta ou descoberta). Em contrapartida, Alves e Xavier (2018) informam que os itens quadra descoberta e conservação regular do pátio, quadra coberta e pátio coberto e descoberto estão presentes no nível IV e V da escala de infraestrutura escolar. No mesmo sentido, complementam Garcia, Prearo e Romeiro (2016), quando destacam que as empobrecidas infraestruturas das escolas brasileiras ampliam as desiguladades educacionais, posto que a presença de quadras polidesportivas nas escolas municipais (22,8%) são superadas no cotejo com as escolas estaduais (67,1%), o que dificulta o ensino da EF, além de predizer que o desempenho dos alunos seja tributário da IE.

A insuficiência de recursos materiais nas aulas de EF reportada pelos diretores escolares no nosso estudo estão em consonância e posiciona o índice Shortage do Brasil próximo aos dos países membros da OCDE (Inep, 2019b). Este índide percentualmente resulta da percepção dos diretores escolares sobre se a indisponibilidade ou a inadequação da infraestrutura escolar e de recursos educacionais impedem o ensino. Neste sentido, o índice Shortage das regiões geográficas brasileiras registram desigualdades educacionais, posto que enquanto a região Sul (0,4) possui melhores resultados, enquanto a região Nordeste (0,1) sofre com os piores resultados e com os impactos (Inep, 2019b). Este resultado do índice Shortage ao que tange as desiguldades educacionais de recursos da IE entre as regiões geográficas brasileiras (Inep, 2019) é compatível e consistente com outros estudos que verificaram defasagens na educação pública municipal (Alves & Xavier, 2018; Soares Neto et al., 2013), sobretudo nas aulas de Educação Física, devido a ausência de espaços físicos escolares e materiais (Bento & Ribeiro, 2008; Crum, 2017; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Paula et al., 2012; UNESCO, 2014).

Sobre os diferentes contextos de ensino das aulas de Educação Física deficitários e precarizados percebidos no nosso estudo, de ausência de infraestrutura escolar adequada como indica Soares Neto et al. (2013), verificamos que de fato, isto ocorre pela ineficiência pública quanto a ausência de políticas educacionais de provisão de maiores investimentos e recursos econômicos nas escolas. Seja pela via de dependência total das escolas com a SEMED ou pela contratação de empresas responsáveis pela manutenção da IE, esta questão segundo Durkheim (2011) retrata a ausência do Estado ao que tange os serviços educacionais de qualidade. Este contexto invoca a necessidade dos atores educacionais reconhecerem a realidade concreta a qual estão postos. Recorremos à Constituição Federativa da República do Brasil para invocar o artigo 206 (Brasil, 2018), a Lei de Diretrizes e Base da Educação, no artigo 4º (Brasil, 1996) e os princípios defendidos pela UNESCO para uma Educação Física de Qualidade (UNESCO, 1978, 2015a). Estes documentos estabelecem o marco legal e o compromisso do Estado com a educação pública, universal e gratuita e da necessidade dos padrões mínimos de qualidade. Na

medida que as escolas públicas municipais não possuem autonomia devido a ausência de políticas educacionais fundamentais à IE e, consequentemente, a EF, não há liberdade de pensamentos e uma reflexão crítica do contexto vivenciado (Durkheim, 2011; Freire, 1981, 1987). Quando as escolas passam a depender prioritariamente da SEMED, compromete-se seriamente o poder de decisão local, consolidando a submissão à instâncias superiores da administração pública que desconhecem em sua inteireza o contexto educacional e sociocultural da comunidade escolar. Isto posto, desencandeiam-se valores humanos da vida em sociedade contraproducentes, não-emacipatórios, alienados e uma consciência acrítica (Freire, 1967, 1979).

De fato, a ausência de investimentos e a permanente ineficiência pública foi materializada através da deterioração das infraestruturas escolares utilizadas na EF. Bem como, a tese de que mobilização da comunidade escolar deve ser utilizada para reivindicar melhorias na IDE, com a adoção de estratégias como reuniões, diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos. O antagonsimo a esta situação foi percebida, como a inexistência de uma ampla mobilização e a naturalização do problema, e a demanda histórica de incorporação de QPD as escolas e construção de campo.

Em síntese, estes resultados estão em consonância com outros estudos (Alves & Xavier, 2018; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Soares Neto et al., 2013). Ao passo que esta questão reflete na maior necessidade de políticas educacionais na IDE, de modo a contribuir para melhorar as condições da prática pedagógica da EF, como relatado pelos diretores escolares.

Ademais, este argumento foi defendido e justificado por diferentes prismas, a começar pela necessidade de reivindicação e mobilização da comunidade escolar, pela percepção de que este descaso é *estrutural* com gênese na arquitetura escolar. Entretanto, prioritariamente este desinvestimento foi fortemente defendido sob o argumento de que a *situação fiscal* das escolas reservam como origem os problemas na *estruturação dos conselhos escolares*. Portanto, a estruturação do Conselho nas escolas que tenham matriculados mais de 50 alunos é requisito obrigatório, para que estas possam ser contempladas com recursos e assistência financeira. através dos recursos do PDDE, enquanto política educacional. (Ministério da Educação, 2006).

Neste ínterim, independente dos fatores intervenientes que promovam investimentos na educação pública e tragam mais recursos econômicos, Alves, Gouvêa e Viana (2012) revelam que a cidadania e a ascensão dos alunos estão relacionados, primeiramente, ao background educacional (origem socioeconômica dos alunos) e, posteriormente, das forças macroestruturais e políticas (a presença do Estado) sob a lógica fundamental de investimentos na educação pública.

Todavia, não nos deixemos enganar, pois as políticas sociais no Brasil que vêm sendo adotadas recentemente, sobretudo, a educação e a saúde tem sido fortemente atacadas pelo Governo Federal através de políticas de austeridade, ultraconservadoras e impopulares (Flach & Boutin, 2019; Nomeriano & Silva, 2019). No conjunto, estas medidas contemplam pacotes econômicos e ajustes fiscais que congelam os investimentos em políticas sociais - a Medida Provisória - MP nº 746/2016 - a Lei nº 13.415/17 (Nomeriano & Silva, 2019), a Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 241/2016 e a PEC nº 55/2016, ambas consolidadas como a Emenda Constitucional - EC nº 95/2016, propostas que em sua origem, congelam por 20 anos investimentos em educação e saúde (Flach & Boutin, 2019).

Notadamente, a UNESCO (2013) menciona que a promoção de investimentos nos programas curriculares de Educação Física e no esporte extracurricular, devem incluir no âmbito escolar melhorias nas condições da EF e da infraestrutura de equipamentos e instalações esportivas. Deste modo, é imprescindível o fortalecimento e a cooperação entre governos, organizações esportivas, escolas e demais instituições de ensino, no sentido de fornecer

segurança e acessibilidade durante a Educação Física. Como também, assegurar que as políticas educacionais e a legislação exerçam papel fundamental para que as aulas de EF tenham instalações adequadas, equipamentos e uniformes. (UNESCO, 2013). A busca destas possíveis parcerias comunitárias (UNESCO, 2013) para fortalecer e assegurar aulas de Educação Física de Qualidade (UNESCO, 2015a), de acordo com Hargreaves (2000), para que isto ocorra são necessárias ações coletivas que promovam e elevem o profissionalismo docente.

Verificamos no nosso estudo, que uma das causas atribuídas pelos diretores escolares para a cristalização de ausência de investimentos nas escolas ocorra pela falta de mobilização da comunidade escolar. É como se a reivindicação por políticas sociais constitucionalmente garantidas por lei como direito fundamental de todo o ser humano, como é o caso da educação pública, fosse um requisito obrigatório para as tê-la nas escolas. É um equívoco pensar para que se tenha a Educação Física de Qualidade nas escolas (UNESCO, 2013, 2015a), os padrões mínimos de qualidade (Brasil, 1996, 2018) e redução das desigualdades educacionais dos recursos de infraestrutura escolar (Brasil, 2020; Inep, 2020b; 2020c; 2020d) fosse impreterível ter de recorrer a mobilizações sociais e ações coletivas (Hargreaves, 2000) da comunidade escolar.

Com efeito, nos parece que a origem de uma das causas de ausência de investimentos apontados pelos diretores escolares seja de fato *estrutural* e, está presente no que Alves e Xavier (2018) denominam de concepção arquitetônica escolar, que aqui neste momento chamamos de arquitetura escolar. Posto que o contexto nacional (Brasil, 2020) e estadual (Inep, 2020b, 2020c, 2020d) das escolas públicas brasileiras denotam que muitas escolas, em sua concepção mais primitiva têm sido erguidas a partir de um total desapreço pelos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e desportivos. Recorremos a Gramsci (2001) para reportar a importância das escolas como centros de excelecência e de propagação do conhecimento científico universal e da cultura, Deste modo, as instituições escolares representam a mais alta cultura, quanto maior for a quantidade de escolas especializadas e os graus verticais desta escola, maior a civilidade e a função intelectual de um um povo nos vários Estados.

Os estudos demonstram que os projetos arquitetônicos escolares (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) têm sido realizados desde a sua origem até sua completa execução, sem a infraestrutura adequada (Soares et al., 2013) de espaços com laboratórios de ciências, salas multiuso ou de informática, banheiros para PCD, quadra de esportes, biblioteca ou sala de leitura e algum recurso de acessibilidade PCD (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). De fato, isto foi comprovado por nós *in loco*, em pesquisas anteriores realizadas (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e), quando constatou-se que todas as escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), desde as mais tradicionais com mais de 15 anos de inauguração, até as escolas construídas recentemente, apresentavam-se em desconformidades com a legislação nacional, fora dos padrões mínimos de qualidade (Brasil, 1996, 2018) e em desacordo com a legislação internacional acerca do que é preconizados em diferentes países acerca de uma EFQ (UNESCO, 1978, 2013, 2015a). Todas estas escolas à época não foram contempladas com políticas educacionais de arquitetura escolar de quadra de esportes, não possuíam esta instalação (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Fundação Lemann & Merrit, 2019).

Em face dos resultados apresentados acerca da ausência de investimentos e da ineficiência do governo municipal para com a educação pública, os registros dos diretores escolares (80%) apontam que a cantina escolar, na prática, é uma das principais fontes de receita e de recursos econômicos. Este foi um dos resultados mais importantes quando se investigou a origem dos recursos econômicos escolares. Em contrapartida, apenas uma escola registra a presença do

PDDE como fonte de renda e recurso econômico. Sendo que, outras apontam dependerem de subsídios da SEMED.

Embora a presença da cantina escolar nas UEs não tenha sido objeto do nosso estudo, informa-se que este tema emergiu em decorrência da interpelação feita aos diretores escolares sobre os recursos econômicos das escolas. Neste sentido, a literatura demonstra os esforços feitos por governos municpais e estaduais através da consolidação dos marcos legais para a regulamentação das cantinas escolares nas escolas pública e privadas da educação básica no Brasil (Gabriel et al., 2012; Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012;)

É importante salientar a convergência entre a categoria *recursos econômicos* com as categorias prejuízos para a implementação de políticas educacionais e relação com a SEMED, como demonstra a figura 29.

Figura 29 – A convergência entre categorias sobre políticas educacionais – os diretores escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sublinha-se que, a congruência de que esta relação tem promovido o desabastecimento através da insuficiência de recursos econômicos e investimentos nas escolas públicas municipais, sobretudo na área de infraestrutura escolar e desportiva.

Por conseguinte, os prejuízos são diversos, desde a comprovação de desvios de finalidades e a transferência de responsabilidades da SEMED (Poder Executivo Municipal) às escolas, o comprometimento total no ensino da EF, a dificuldade de manutenção da IDE devido a depredação nas praças públicas e até a influência do fator distância devido aos deslocamentos que são feitos acarretam nos atores educacionais envolvidos comportamentos de alienação, que geram comodismos e aceitação pela proximidade das escolas com as praças públicas. Não obstante, este comportamento foi percebido por alguns diretores escolares que demonstraram consciência crítica, de que o uso recorrente das praças públicas para a realização das aulas de EF contribui negativamente, protelando a construção de quadras polidesportivas nas unidades escolares. Por sua vez, a relação da SEMED com as unidades de ensino no sentido de provisão de recursos de infraestrutura escolar e desportiva para a utilização durante as aulas de Educação Física, segundo os diretores escolares se dá por envio de memorandos, contudo, verificou-se procrastinação nas respostas, insuficiências e incertezas no atendimentos aos pedidos feitos. Este resultados foram constatados na nossa investigação, sendo compatível com a literatura e com outros estudos que demonstram a carência de políticas educacionais na área de infraestrutura escolar, na educação pública como um todo e da utilização limitada do PDDE nas unidades escolares (Arcoverde, 2019; Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2020b; Inep, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c; OECD, 2018; Sátyro & Soares, 2007; Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013) sobretudo ao que tange a infraestrutura desportiva-escolar utilizada pela disciplina curricular EF (Damazio & Silva, 2008; Ferreira Neto, 2017, 2020a, 2020c, 2020d, 2020e; Fundação Lemann & Merrit, 2019; Porath et al., 2011).

De fato, o nosso estudo constatou que as escolas públicas municipais utilizam o recurso econômico da cantina escolar para finalidades diversas, dentre elas, para melhoria das estruturas e instalações desportivas e para a aquisição de equipamentos e materiais destinados à Educação Físca escolar.

Malgrado, a existência de cantinas escolares na totalidade das instalações educacionais investigadas, o nosso estudo defende e enaltece a importância do PNAE, como política educacional responsável pela provisão de alimentação saudável e adequada aos alunos pobres das escolas públicas da educação básica (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Ao que pese a existência de cantinas escolares nas UEs públicas municipais verificadas no nosso estudo como uma das principais fontes de renda, a Asbran (2012) e o Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2012) através da Coordenação Técnica de Alimentação e Nutrição (COTAN) do FNDE, refutam a existência de cantinas escolares, ao passo que defendem o acesso a uma alimentação saudável e adequada. De fato, a existência de cantinas escolares tem sido alvo de constantes embates e polêmicas. Neste sentido, a Asbran (2012) enfatiza a importância do Estado do Rio Grande do Sul acerca da regulamentação de lei que proíbe comercialização de produtos alimentícios de baixo valor nutricional nas cantinas escolares, estimulando a alimentação saudável nas escolas públicas e privadas. Em contrapartida, a Assembleia do Estado do Rio de Janeiro (2013) regulamenta a organização e o funcionamento das cantinas escolares nas escolas públicas estaduais.

O antagonismo entre a presença de cantinas escolares nas UEs e a política educacional do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) constitui uma grande incoerência dos sistemas escolares, sobretudo devido ao conhecimento difundido aos alunos pelos currículos escolares acerca de uma alimentação escolar saudável (Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012).

Ainda que as cantinas escolares representem um outra via de oferta de alimentos a alunos e professores através da venda produtos industrializados. Destarte, sob o manto da ausência de políticas educacionais de financiamento e com o pressuposto de aumentar a fonte de recursos econômicos, o nosso estudo verificou que a estuturação e o funcionamento das cantinas escolares das UEs públicas municipais têm sido administradas por servidores públicos das próprias escolas, o que é considerado um procedimento irregular e ilegal, posto que a Alerj (2013) nos explica sobre a necessidade de abertura de procedimento licitatório. Neste sentido, a ampla concorrência deve ser estimulada com a participação de sociedades empresariais, empresários individuais, pessoas físicas ou comerciantes autônomos, sendo vedada a participação de empregados ou servidores que tenham vínculo com a administração pública.

Embora saibamos que a cantina escolar seja uma fonte financeira extraoficial, foi constatada a participação da SEMED e do PDDE, ambos como subsídios oficiais, além da realização de eventos escolares (festas juninas) como fontes de recursos econômicos escolares. Assim, verifica-se que tais resultados estão em consonância com a literatura acerca do uso regular da cantina escolar como um recurso econômico extraoficial das escolas (Ferreira Neto, 2020b). Não obstante, divergências das informações prestadas foram comprovadas pelos diretores escolares nas entrevistas, de que apenas uma escola recebia verbas federais do PDDE, posto que os registros das plataformas intitucionais do governo apresentam números superiores (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[FNDE]); Ministério da Educação).

Verificamos na nossa investigação que a difícil relação que a SEMED mantém com as escolas no sentido de provisão de recursos de infraestrutura necessários às aulas de EF, encontra respaldo na literatura ao que tange insuficiências e desigualdades educacionais (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Inep, 2019b;). No Relatório do Pisa 2018, os diretores escolares reportam muito ou até certo ponto a percepção dos alunos sobre ausências e inadequações ou má qualidade de materiais educativos e da infraestrutura física. Convém salientar, que os piores resultados concentram-se justamente em escolas localizadas geograficamente no *interior* (24% a 35%) e áreas rurais (26% a 50%) superando a capital no registro das maiores ausências e

inadequações ou má qualidade (Inep, 2019b). Estes resultados são compatíveis e consistentes com outros estudos, que identificaram que as desigualdades educacionais de recursos de infraestrutura escolar no Brasil, majoritariamente, se concentram nas regiões geográficas do Norte e Nordeste, nas dependências administrativas das escolas públicas municipais e nas escolas situadas na localização rural (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Soares Neto et al., 2013). De fato, em estudos por nós desenvolvido ficou comprovado o abandono e o descaso das autoridades governamentais locais com a educação pública, sendo evidenciada pela fraca relação da SEMED com as escolas públicas municipais de ensino fundamental. Muitas escolas apresentavam-se precarizadas para as aulas de Educação Física, com insuficiências e ausências de diversos recursos de infraestrutura escolar, como laboratório de ciências e de informática, quadra de esportes, materiais, vestiários, banheiros com chuveiros, entre outros (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e)

Com efeito, dentre algumas das ações do Programa 2030 - Educação Básica constam o Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, além deste, outras políticas educacionais estão alinhadas com as especificidades da disciplina curricular Educação Física, como a *Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares*, *a Infraestrutura para a Educação Básica e o próprio FUNDEB* (Ministério da Educação). No entanto, nenhum destes programas foram mencionados pelos diretores escolares como políticas educacionais destinadas como aportes de recursos econômicos escolares.

É importante salientar que, necessariamente os padrões mínimos de qualidade da educação pública dependem do cumprimento da União, Estados, Distrito Federal e Municípios do que está estabelecido nos marcos legais acerca dos recursos econômicos (Brasil; 1996, 2018). Sendo assim, é imprescindível que o regime tripartíde seja de fato cumprido para que a educação pública de qualidade seja efetivada, na prática, como sinaliza a Constituição de 1988, no artigo 212. Pois, o texto constitucional determina que a União cumpra com nunca menos de 18% de investimentos, e o mínimo obrigatório de 25% para Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 2018). A necessidade de recursos econômicos na educação pública verificadas no nosso estudo, foi comprovada por Ferreira Neto (2020b) quando constatou a utilização de cantinas escolares como fonte de receitas financeiras extraoficiais e prioritárias das unidades de ensino, bem como a reduzida participação da SEMED.

A ausência de recursos de infraestrutura escolar como instalações, equipamentos, materiais, a comprovação da naturalização destas questões no ensino da EF foram comprovados por profissionais da educação e alunos, que vivenciam aulas em ambientes não-escolares de praças públicas. Estes locais são vulneráveis socialmente, distantes das escolas, sem quaisquer condições adequadas aos processos didático-metodológicos, higiene, segurança e conforto (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e). Aqui, os autores evidenciaram que a insuficiência de politicas educacionais de recursos de IE de quadra de esportes induziam que as unidades escolares através dos professores de EF, alunos e permissão dos diretores escolares passassem a utilizar praças públicas. No entanto, as evidências indicam que a recorrência destas ações humanas por um ambiente propício que não oportunizado nas escolas, mas, sim, ingenuamente e alienadamente de que as praças públicas teriam melhores condições para o exercício docente, este comportamento desenvolveu comodismos e aceitação deste contexto de ensino adverso. Tais fatos, que denotam a ausência de recursos econômicos e de investimentos foram comprovados pela Fundação Lemann e Merrit (2019), no mesmo município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), quando verificaram que as cinco unidades públicas muncipais dos anos finais do ensino fundamental não possuíam infraestrutura escolar de quadra de esportes. A ausência de materiais e o comprometimento dos espaços físicos escolares utilizados durante as aulas de EF, no municipio de Teresópolis-RJ (Brasil) foram interpretados por Damázio e Silva

(2008) sob o prima de descaso das autoridades com a educação destinada as camadas mais pobres da sociedade. Para Porath et al., (2011), questões como estas que envolvem políticas públicas de Educação, devido a ausência de recursos econômicos e investimentos na educação, sobretudo, nas condições relativas à prática profissional com a infraestrutura escolar, desencandeiam descontentamentos e promovem o desinvestimento amargo docente.

No tocante as políticas educacionais de repasses financeiros às escolas, o nosso estudo verificou que apenas uma unidade de ensino participa e recebe verbas de um dos programas federais – o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE. Notadamente, este resultado revela uma pior situação, um retrocesso e desinvestimento na educação pública no cotejo com outros estudos e, a partir de dados técnicos de plataformas institucionais - como a do FNDE (Ferreira Neto, 2020b; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE). Os dados são consistentes e robustos e o estudo desenvolvido por Ferreira Neto (2020b) corrobora com as informações oficiais do PDDE sustentadas por autarquias federais do MEC responsáveis pelas políticas educacionais (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[FNDE]) de que, no munícipio de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), das cinco escolas públicas municipais dos anos anos finais do ensino fundamental, apenas três constavam como cadastradas no PDDE e recebiam recursos econômicos de repasses de verbas federais.

Com o objetivo de verificar a influência dos recursos econômicos na IE utilizada pela disciplina curricular EF, Ferreira Neto (2020b) desenvolveu três categorias analíticas - recursos econômicos, procrastinação e investimentos, que no conjunto, revelaram desigualdades escolares referentes as políticas educacionais de financiamento. Infere-se que, das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental, apenas três participavam do PDDE recebendo recuros econômicos oficiais e repasses de verbas federais, outras duas unidades de ensino contavam com recursos extraoficiais oriundos da cantina escolar (Ferreira Neto, 2020b).

De fato, o levantamento realizado no ano de 2018, no portal do FNDE, aponta que dentre as escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental (Unidades Executoras) atendidas pelo PDDE, no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), seja para despesas de custeio ou de capital, constam três escolas, são elas: Escola Municipal Professora Ciléa Maria Barreto, a Escola Municipal Darcy Ribeiro e a Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Reitera-se, que no contexto das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) destinadas ao financiamento da educação básica que possuam vinculação direta ou indireta com um dos escopos deste estudo - o de subsídios com recursos da IE - que estabeleçam alguma relação com a disciplina curricular Educação Física, destacam-se: o FNDE, o Fundeb, o PAR, o PDDE e o Projeto de Quadras Poliesportivas, a Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares e a Infraestrutura para a Educação Básica (Basílio, 2019b; Câmara dos Deputados; Ferreira Neto, 2020b; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]; Menezez & Santos, 2001; Ministério da Educação [MEC]; Senado Federal, 2019c)

A deterioração da infraestrutura das escolas públicas brasileiras (Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013), muitas sem o mínimo adequado para o seu funcionamento como água, energia elétrica, rede de esgoto e banheiros dentro do prédio escolar (Sátyro & Soares, 2007), por si só já demonstram a ausência de recursos econômicos e a necessidade de maiores investimentos. No entanto, outros estudos demonstram que esta questão de ausência de insumos *sine qua non* na educação pública do Brasil (Sátyro & Soares, 2007), além de revelarem as desigualdades educacionais entre as regiões geográficas e por dependência administrativa – apontam as escolas municipais como as mais afetadas (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2019b; Sátyro & Soares, 2007; Schneider & Gouveia, 2011; Soares Neto et al., 2013). Ao passo que Soares Neto et al. (2013) mencionam que somente na escala de infraestrutura

adequada e *avançada* é que de fato se verificam nas escolas brasileiras a presença de recursos educacionais com relação pedagógica. Por sua vez, estudos técnicos robustos e consistentes apontam que o ciclo de desigualdades educacionais e a ausência de recursos como laboratório de ciências, quadra de esportes, material para prática desportiva e recreação, biblioteca ou sala de leitura, salas multiuso, banheiro para PCD e laboratório de ciências continuam a existir fortemente em números reduzidos nas escolas públicas municipais (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

A título de exemplo da ausência de recursos econômicos, quando as condições de equidade postas por Alves e Xavier (2018) através de temas referentes à inclusão escolar que medem os indicadores de acessibilidade e os ambientes para AEE, os dados de Brasil (2020) revelam que a nível nacional o recurso de *banheiro PCD* (37,5%) e *algum recurso de acessibilidade PCD* (49,9%) nas escolas municipais de ensino fundamental precisam avançar em termos relativos, respectivamente, no cotejo com as escolas federais (80,9%; 95,7%), estaduais (57,1%; 58%) e privadas (59,4%; 75,8%). Isto posto, Brasil (2020) salienta que a necessidade de maiores recursos econômicos nas escolas municipais de ensino fundamental novamente é comprovada quando se observam outros importantes recursos, como a quadra de esportes (31,4%) e os laboratórios de ciências (3,6%). Respectivamente, Brasil (2020) refere que estes mesmos recursos de IE possuem números superiores nas escolas federais (95,7%; 95,7%); estaduais (66,7%; 26,2%) e privadas (59,9%; 28,3%).

Sobre a suposta equidade demonstrada por Alves e Xavier (2018) nos sistemas públicos de ensino e nas escolas públicas, Beltrami (2000) destaca que o discurso de equidade tem sido defendido por organismos internacionais como o Banco Mundial. Contudo, este autor revela que as fortes desigualdades educacionais são de fato o reflexo de que as políticas públicas e sociais direcionadas à educação e, notadamente, à Educação Física, demonstram na prática, que estamos a caminhar a passos lentos de promover a tão sonhada justiça social. Com efeito, Borges (2003) menciona que o argumento de aumento de produtividade e de equidade defendidos como princípios de reformas estatais, na realidade camuflam os interesses do Estado Mínimo, com um movimento neoconservador - o neoliberalismo.

Quando o contexto geográfico dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Ceará são observados, este mesmo padrão de desigualdades educacionais e necessidade de maiores investimentos e recursos econômicos na infraestrutura das escolas públicas municipais de ensino fundamental se repetem. Sobretudo, as desigualdades educacionais são claramente percebidas ao que tange as variáveis banheiro PCD, algum recurso de acessibilidade, quadra de esportes e laboratório de ciências no cotejo com as escolas federais, estaduais e privadas (Inep; 2020b; 2020c; 2020d). A título de exemplo, enquanto à nivel nacional apenas 31,4% das escolas públicas municipais de ensino fundamental possuem quadra de esportes (Brasil, 2020), nos estados do Rio de Janeiro (78,3%), Pernambuco (33,3%) e Ceará (40,5%) os números divergem entre si, demonstrando Estados da Federação com condições mais favoráveis em termos de infraestrutura escolar, em detrimeto de outros mais carentes, o que novamente expõe as desigualdades educacionais no Brasil (Inep; 2020b, 2020c, 2020d).

Enquanto os recursos econômicos extraoficiais de *cantinas escolares* e o compartilhamento de espaços escolares e não-escolares são postos por agentes públicos de forma autoritária e antidemocrática, sem a devida consulta da comunidade escolar, perpetua-se e naturaliza-se largamente nas escolas públicas municipais, comportamentos e decisões contraproducentes ao que se propaga para uma educação pública de qualidade. Assim, como o nosso estudo de fato verificou, enquanto o Poder Executivo Municipal (a Semed) deixa de cumprir o seu papel como responsável pela educação pública, os mecanismos de transferência de responsabilidades e desvios de finalidades da SEMED às escolas continuam a prevalecer num permanente processo

contra a educação pública e a infraestrutura escolar (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Soares Neto et al., 2013), caminhando na direção contrária do que os marcos legais preconizam em termos dos padrões mínimos de qualidade (Brasil, 1996, 2018) e para uma EFQ (Hardman, 2014; UNESCO, 2013, 2014, 2015a).

O compartilhamento dos espaços físicos não-escolares durante as aulas de Educação Física foi avaliado por Ferreira Neto (2017, 2020c, 2020d, 2020e) em contextos de escolas públicas municipais, sob o prisma do caos e do abandono do Poder Executivo Municipal (SEMED) ao que tange as políticas educacionais de provisão a IDE. Sobretudo, da premente necessidade de construção de projetos de arquitetura escolar de quadra de esportes nas escolas. Nesta perspectiva, a UNESCO (2015a) recorda que a oferta de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) para ser desenvolvida, necessariamente precisa de condições efetivas de *recursos materiais* para todos, incluindo alunos com deficiência. Aqui, tais recursos materiais são por nós entendidos como quadra de esportes com coberturas, pátios amplos, vestiários, materiais, ginásios, entre outros. Ao passo que Brasil (2014) reitera sobre a importância de se assegurar nas escolas públicas da educação básica condições de acesso para os alunos aos espaços para a prática esportiva, sobretudo, para a utilização da disciplina curricular Educação Física. De modo que, a UNESCO (2013) reconhece o potencial de inclusão social através do esporte, ainda mais como prática pedagógica orientada e integrada às aulas do componente curricular Educação Física no âmbito escolar. Não obstante, o contexto global da Educação Física escolar é desafiador, em termos de condições de instalações para o exercício profissional e para a aprendizagem dos alunos (Ferreira Neto, 2020e; Hardman, 2014; UNESCO, 2014) e, apresenta-se uma visão futurística sombria, que remete ao desaparecimento da Educação Física como disciplina dos currículos escolares (Crum, 2017).

Haja vista, no nosso estudo muitas escolas reivindicaram a procrastinação da SEMED, quanto a um cenário de incertezas e dúvidas na provisão de recursos econômicos para a IE destinada a disciplina curricular Educaçã Física. A justificativa apresentada pelas unidades de ensino para a ausência destes recursos financeiros deve-se aos problemas de estruturação dos Conselhos Escolares, o que inviabiliza o recebimento de verbas e a participação em programas do Governo Federal.

Neste sentido, alguns estudos apontam que o investimento de recursos econômicos na área de infraestrutura escolar da educação básica, no Brasil, vem sofrendo cortes orçamentários ao longo dos anos com quedas sucessivas. Do orçamento de 2019 (R$ 500 milhões) para o ano de 2020, houve um corte de 54%, com aproximadamente 269,9 milhões que deixaram de ser investidos (Arcoverde, 2019).

No contexto global, os estudos demonstram que os investimentos/alunos em instituições públicas brasileiras estão abaixo do que deveria de fato está sendo investido (Inep, 2019ª, 2020a). Em síntese, os investimentos por aluno nas instituições públicas brasileiras da educação básica atingem US$ 3.800,00, por outro lado nos países da OCDE, a média é de US$ 9.300,00. Um outro estudo aponta que o Brasil está aquém do que deveria estar fazendo pela educação pública, posto que o gasto público/aluno em instituições educacionais brasileiras é de US$ 4.661 anuais PPC, enquanto a média dos países da OCDE, em 2017, foi de US$ 10.102 anuais PPC (Inep, 2020a). Isto posto, estes resultados indicam que o Brasil, de fato, investe menos da metade dos recursos econômicos que deveriam investir no cotejo com a média dos países da OCDE (Inep, 2019a, 2020a).

Os resultados por nós verificados do uso recorrente nas escolas públicas municipais das cantinas escolares, a pouca participação e suporte de subsídios da SEMED e o registro da presença do PDDE em apenas uma unidade escolar, são dados que representam um contrasenso e um processo de desinvestimento na educação pública. Entretanto, os dados demonstram que

nos países da OCDE, da etapa correspondente ao ensino primário até o ensino terciário. 83% dos recuros e investimentos são realizados através de receitas oriundas da esfera pública governamental (OCDE, 2018). Quando a escassez de recursos econômicos é analisada na prática, através da invocação de recursos da infraestrutura escolar, como biblioteca ou sala de leitura e salas multiuso observamos desigualdades educionais e convergência da literatura com o nosso estudo (Brasil, 2020; Inep, 2020b). De modo que, enquanto no contexto nacional brasileiro 41,4% das escolas públicas municipais de ensino fundamental possuem biblioteca ou sala de leitura e 2,9% possuem salas multiuso, repectivamente e, diferentemente, os resultados das escolas federais - 100%; 42,6%, estaduais - 81,4%; 7,7% e privadas - 80,5%; 14,2% - se revelam extremamente superiores (Brasil, 2020).

Além da escassez de recursos econômicos verificadas no contexto nacional das escolas públicas municipais de ensino fundamental, o cotejo entre os estados do Rio de Janeiro (Inep, 2020b) e Pernambuco (Inep, 2020c) apresentam diferenças estatísticas sgnificativas, que referem desigualdades educacionais. Respectivamente, através dos recursos relacionados a infraestrutura escolar, materializados através da biblioteca ou sala de leitura (77%; 36,5%) e das salas multiuso (5%; 0,9%).

No tocante a identificação das políticas educacionais, embora os diretores escolares não tenham sido explícitos, tendo invocado em suas respostas diferentes justificativas de alguns programas do Governo Federal. Como por exemplo àqueles que as escolas *participam* (Escola Acessível e Escola Conectada), *participam* e atendem de forma *insuficiente* a Educação Física (PDDE), incertezas quanto a percentagem destinada pela SEMED as disciplinas curriculares em relação ao PDDE, políticas educacionais e programas descontinuados devido ao fato da escola não participar em decorrência da mudança do perfil do nível socioeconômico dos alunos (Mais Educação). Outras políticas educacionais e programas foram interrompidos nas escolas sem uma razão concreta (Mais Cultura). Algumas escolas irão receber e participar (PDDE), a ausência de materiais didático-pedagógicos e livros (PNLD) para a Educação Física e a priorização de materiais para outras disciplinas curriculares e, por fim, a percepção de que a carência de livros para a Educação Física deveria ser reposta através da aquisição de materiais diversos. Convém salientar, que concomitantemente foram percebidos apontamentos dos diretores escolares que denotam desconhecimento total e parcial das políticas edcucacionais. Efetivamente, apenas quatro políticas educacionais foram mencionadas concretamente como vigentes em algumas unidades escolares – a Escola Acessível, a Escola Conectada, o PNLD e o PDDE (ambas na E4), o PNLD (E3) e, futuramente estará vigente o PDDE (E1).

Sublinha-se, que o PDDE está sob a jurisdição da autarquia federal reponsável pela execução das políticas educacionais no Brasil – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – o FNDE. Sendo assim, dentre as politicas educacionais incorporadas e geridas no contexto do PDDE, destacam-se: o PDDE Integral (Mais Educação e o Novo Mais Educação), PDDE Estrutura (Escola Acessível, Água na Escola, Água no Campo e Escolas Sustentáveis) e, por fim, o PDDE Qualidade (Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização) (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Neste sentido, Menezez e Santos (2001) salientam que o MEC atribui a denominação de Unidades Executoras às escolas e, por conseguinte, orientam os responsáveis das unidades escolares sobre o cumprimento das etapas necessárias para que as escolas desenvolvam autonomia para receber, gerir e executar as políticas educacionais dos recursos disponibilizados pelo PDDE. Diga-se de passagem, que dentre o conjunto de 18 políticas educacionais brasileiras que incorporam as ações do Programa 2030 da Educação Básica, algumas possuem relação com a disciplina de Educação Física, dentre elas salienta-se o PDDE, como um dos programas

prioritários, além do projeto de Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares (Ministério da Educação [MEC]).

De fato, o PDDE Integral possui relação direta com a Educação Física escolar ao incorporar em seus quadros dois programas: o Mais Educação e o Novo Mais Educação (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]). Embora sejam programas com registro de descontinuação em uma das escolas investigadas, historicamente desenvolvem atividades esportivas extracurriculares semelhantes aos desenvolvidos pela EFE. Reconhecidamente, o esporte e o lazer são considerados macrocampos da política educacional Mais Educação, podendo assim, sevir como atividades extracurriculares extensivas e contributivas à disciplina curricular Educação Física (Ministério da Educação [MEC]). O PAR como política educacional de subsídio aos entes federativos, possibilita através de projetos plurianuais alavancar a qualidade da educação básica através de construções arquitetônicas escolares que podem beneficiar a Educação Física escolar com instalações e equipamentos, como quadra coberta com/e vestiário, cobertura de quadra escolar pequena/grande e quadra coberta com palco (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[FNDE]).

Informa-se, que uma das finalidades do PDDE é a prestação de assistência financeira às escolas públicas da educação básica em regime suplementar. No conjunto, as ações prioritárias se referem aos projetos de melhoria da infraestrutura física escolar e a provisão de recursos pedagógicos, como fomento a promoção da autogestão escolar através dos susbídios financeiros, pedagógicos e didáticos, buscando promover a melhora dos índices que medem o desenvolvimento da educcação básica (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]; Ministério da Educação [MEC]).

No presente estudo, verificou-se através do Questionário Sociodemográfico escolar (Apêndice I) que as cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental possuem em sua integralidade um número superior a 50 alunos. Sendo assim, corroboram o Ministério da Educação (2006) e Oliveira (2019), no sentido de ser crucial e requisito obrigatório para a formação de Conselhos Escolares, que as unidades de ensino possuam a quantidade suficiente de alunos matriculados para poder participarem e serem beneficidas através da assistência financeira proveniente do PDDE.

De igual modo, Oliveira (2019) reitera que os repasses das verbas federais do PDDE às escolas estão atrelados ao envio de dados do ano anterior, a respeito da quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental e na educação especial, objetivando assim, estabelecer o sistema de controle do MEC do Censo Escolar. Na categoria referente às despesas de capital, os recursos financeiros do PDDE integram a aquisição de materiais permanentes (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]), dentre os quais podemos também incluir materiais e estruturas fixas atinentes aos espaços físicos escolares utilizados pela Educação Física escolar, como a quadra de esportes e os equipamentos.

Por último, mas não menos importante, as políticas educacionais referentes à Escola Acessível, Escola Conectada e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD, no conjunto, demonstraram-se com menor abrangência e expressividade nas escolas públicas municipais investigadas, sendo relatadas por apenas dois diretores escolares. Embora o PNLD seja uma política educacional de amplo alcance e difusão nas escolas públicas brasileiras, poucos diretores escolares fizeram menção à mesma, sendo taxativos ao afirmarem que a disciplina curricular Educação Física não é contemplada pelo PNLD.

Refira-se que o *Relatório Brasil no PISA 2018* através do índice Shortage aborda os livros didáticos como mote, na categoria recursos educacionais. Notadamente, os países melhores posicionados quanto ao índice Shortage – com os menores patamares quanto à insuficiência de recursos educacionais são Canadá (-0,6), Estados Unidos (-0,7) e Chile (-0,3). Por outro lado,

no Brasil (-0,1), as regiões geográficas melhores colocadas são a sul e a sudeste (Inep, 2019b). Estabelecendo uma analogia com os livros didáticos, Crum (2017) refere que, historicamente a disciplina curricular de Educação Física está nos *livros negros*, como destaque negativo. Para Sátyro e Soares (2007) é patente que a infraestrutura escolar através do acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos exerçam influência significativa sobre a qualidade da educação e, por conseguinte, contribuam para melhorar o desempenho dos alunos.

Neste contexto, é preponderante salientar que dentre as políticas educacionais integradas ao bojo do PDDE, verificamos que, de alguma forma estão presentes ou já estiveram presentes através de projetos educacionais nas escolas investigadas, a Escola Acessível, o Mais Educação ou o Novo Mais educação e o Mais Cultura (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

De fato, o programa Escola Acessível é desenvolvido no contexto do PDDE Acessível, de modo que as escolas públicas pertencentes ao ensino regular são atendidas através da implantação de salas e recursos multifuncionais (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Convém salientar, que o PDDE Estrutura também integra a política educacional da Escola Acessível, sendo que a essência do programa inclui como principais objetivos: a melhora das infraestruturas escolares de acessibilidade do ambiente físico, os recursos didático-pedagógicos e a comunicação/informação das escolas públicas (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE])

Por outro lado, verifica-se que o programa Educação Conectada, em pleno ano de 2020, mesmo com a decretação da pandemia da COVID-19 (Prefeitura do Município de Armação dos Búzios, 2020), a determinação de suspensão das aulas presenciais e a necessidade de implantação e propagação do ensino remoto na educação pública, constatou-se ausência de importantes políticas públicas educacionais. Sobretudo, às de ordem financeira do Governo Federal, que deixou de implementar políticas educacionais de garantia de acesso à internet aos alunos das escolas públicas (Cafardo, 2021; Júnior, 2021). Estima-se, que o veto integral do presidente Jair Bolsonaro ao projeto (PL 3477/20) deixou de prestar ajuda financeira em plena pandemia da COVID-19, na monta de R$ 3,5 bilhões de reais as escolas públicas da educação básica, nos estados, municípios e no Distrito Federal. Assim, este vácuo de políticas educacionais deixou de garantir acesso à internet com fins educacionais à 18 milhões de alunos e 1,5 milhões de professores da educação básica pública (Júnior, 2021).

Corroboram com os dados técnicos anteriores apresentados, a literatura nacional que refere que a ausência de políticas educacionais nas escolas públicas brasileiras (Alves & Xavier, 2018; Sátyro & Soares, 2007; Soares Neto et al., 2013) tem contribuído para ampliar ainda mais os desequilíbrios sociais (Alves, Gouvêa & Viana, 2012; Barbosa & Fernandes, 2001; Duarte, Gomes & Gotelib, 2019; Franco & Bonamino, 2005). Isto posto, no Brasil, as evidências científicas apontam que o desempenho do aluno é tributário da IE. (Garcia, Prearo & Romero, 2016)

Sublinha-se que o programa Educação Conectada está alicerçado em quatro importantes pilares, dentre eles a infraestrutura escolar e os recursos educacionais, como objetos e mote da presente investigação (Educação Conectada [MEC]). De acordo com Cafardo (2021), o que de fato se verificou foi a redução de investimentos dos programas do Ministério da Educação (MEC) que deveriam possibilitar conectividade das escolas públicas. Visto que, como verificamos, um Relatório da comissão da Câmara dos Deputados constatou que no ano de 2020, foi investido menos da metade do aporte financeiro feito em 2019 neste mesmo programa. Foi descrito que este desabastecimento nas escolas públicas da educação básica produziram um corte na ordem de 1,6 bilhões de reais nos programas de investimentos em infraestrutura

escolar, que afetaram as escolas em pleno curso da pandemia da COVID-19, que necessitavam de reformas nas instalações de banheiros, melhorias na ventilação das salas de aula e para compras de álcool em gel.

Segundo Cafardo (2021), este mesmo documento da Câmara dos Deputados detectou que apenas 37,8% dos ocupantes de cargos estratégicos do MEC já tiveram experiência com educação e, desde o ano de 2019, verifica-se um aumento de 600% no total de militares no MEC. Ainda os dados do Censo Escolar comprovam que 17 mil escolas brasileiras não possuem internet de banda larga e outras 4 mil sequer nem possuem banheiros. Mesmo com a pandemia em pleno curso, alguns dados apontam uma redução de 54% a 60% nas verbas destinadas para a infraestrutura das escolas (Arcoverde, 2019; Cafardo, 2021).

Em síntese, como já fora demonstrado (Cafardo 2021; Júnior, 2021), o Diário Oficial da União de 19 de abril de 2021, através de um despacho do presidente da República Jair Bolsonaro vetou integralmente um projeto que já havia sido aprovado pelo Congresso Nacional que destinava e garantia acesso à internet para alunos pobres e professores da educação pública.

O Censo da Educação Básica de 2019 demonstra que o Brasil precisa avançar significativamente no quesito internet, sobretudo nas escolas públicas municipais. Estes dados revelam extremas desigualdades educacionais entre as dependências administrativas (Brasil, 2020). À título de exemplo, quando analisamos exclusivamente o recurso tecnológico *internet para ensino e aprendizagem* nas escolas de ensino fundamental, por dependência administrativa, constatamos que as escolas municipais (29,6%) são superadas com extrema vantagem pelas escolas federais (80,9%), estaduais (64%) e privadas (57,4%) (Brasil, 2020). Ainda, 61,5% (48.458) das escolas municipais brasileiras do ensino fundamental têm *internet*, o que equivale a dizer que 30.335 das escolas *não* possuem internet em suas dependências. (Brasil, 2020).

Quando se analisam as variáveis *internet para alunos* (21,1%) e *internet para ensino e aprendizagem* (29,6%), os resultados são piores, respectivamente, equivalendo a dizer que, 62.168 escolas não oferecem internet para alunos e 55.470 escolas não têm internet para ensino e aprendizagem (Brasil, 2020). As desigualdades educacionais referentes a estes recursos tecnológicos apresentados anteriormente são acachapantes no cotejo por dependências administrativas, posto que as escolas federais (100%; 83%; 80,9%), estaduais (86,7%; 57,2%; 64%) e privadas (93,1%; 44%; 57,4%) superam com larga vantagem, as escolas públicas municipais de ensino fundamental. Por conseguinte, estes resultados revelam que de fato, a política pública de *Educação Conectada* está completamente ausente em 55.470 escolas municipais brasileiras ao que tange a internet para ensino e aprendizagem. (Brasil, 2020).

Por último, mas não menos importante, verificamos convergência entre as categorias Plano Municipal de Educação (PME) e a garantia de qualidade na EF – os padrões mínimos da UNESCO. A Educação Física de Qualidade (EFQ) descrito pela UNESCO (1978) tem como fundamento os seguintes princípios: o acesso e a inclusão. Sendo assim, estes dois princípios devem servir como padrões mínimos e marco legal para que agentes públicos desenvolvam as políticas de uma EFQ em ação, com a provisão de instalações, equipamentos e recursos de infraestrutura escolar (UNESCO, 2015a).

Notadamente, as respostas dos diretores escolares sobre o PME se relacionam com aspectos da infraestrutura escolar (IE) utilizados pela disciplina curricular EF, tendo sido caracterizados a partir de adjetivações, como ineficaz, paralisação e deterioração da IE. Tais adjetivações denotam o não-cumprimento do PME, ainda que alguns diretores escolares tenham o considerado parcialmente cumprido. Na mesma medida, os apontamentos sobre a EFQ e os padrões mínimos estipulados pela UNESCO fizeram emergir nas escolas investigadas, adjetivações que referem sobre a inexistência de IDE e recursos públicos mal geridos, a

percepção alienada do padrão mínimo. Mas também, adjetivações de menor relevo (evasiva, respeito, ausência de problemas e isonomia de disciplinas e cumprimento do monitoramento da IDE) e, outras, adjetivações que denotaram certo grau de ambiguidades (existência de materiais - (in) suficiência de IDE). Contudo, majoritariamente, a percepção é de *não-cumprimento da EFQ* e da *responsabilidade docente em prol da inclusão*.

Em suma, estes resultados estão em consonância com a literatura nacional (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d) que aponta o quanto o Brasil precisa avançar na infraestrutura das escolas públicas municipais. Bem como, acompanha estudos internacionais que demonstram que a EFE está em desconformidade com o que é preconizado acerca da inclusão e do acesso como princípios fundamentais (Ferreira Neto, 2017, 2020d, 2020e; Hardman, 2014; UNESCO, 1978, 2013, 2015a).

As críticas dos diretores escolares são robustas e consistentes acerca da paralisia e estagnação do PME devido ao abandono, precarização, deterioração, ausência de manutenção e decadência da infraestrutura das escolas – de laboratório de ciências e de informática inutilizados, ausências de quadra de esportes (fora da escola), acessibilidade, rampas para cadeirantes, equipamentos, precarização de banheiros e de qualidade para o ensino. De fato, a percepção é de que não houve avanço do PME (Prefeitura do Município de Armação dos Búzios, 2015) e da EFQ (UNESCO, 1978, 2015a), sobretudo de melhorias nos espaços físicos-escolares, como construção de quadra de esportes e da acessibilidade.

Os resultados destacados anteriormente são compatíveis com os estudos que apontam dificuldades e contextos de ensino desafiadores vivenciados nas aulas de Educação Física de escolas públicas municipais que apresentam carências de políticas públicas educacionais de infraestrutura escolar e desportiva (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e) No conjunto, estes estudos verificaram ausência de acessibilidade e de quadra de esportes nas escolas. Os professores recorrem a espaços fora das unidades de ensino, em praças públicas. O prejuízo na prática pedagógica da EF e o comprometimento dos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem) foram confirmados pelos distintos profissionais da educação e alunos participantes. À semelhança entre os estudos de que o ensino da EF, a aprendizagem e a acessibilidade dos alunos são pontos cruciais, uma vez que as aulas ocorriam em locais fora e distantes das escolas, com deslocamentos que chegavam a 1000 metros de distância. Por conseguinte, alunos que possuíam algum tipo de deficiência e limitação motora eram excluídos socialmente. Estes resultados corroboram com a opinião de Stephanie Beni & Déirdre Ní Chróinín (2017) quando afirmam que um dos principais atributos e qualidades da disciplina curricular EF é possibilitar aos alunos a interação social e a inclusão social. Neste sentido, Betti (1999) aponta que o princípio da inclusão e o princípio da alteridade são aspectos humanos valorosos e de extrema relevância desenvolvidos nas aulas de EFE.

Destarte, quaisquer dificuldades que limitem o direito ao acesso, sobretudo de alunos com alguma deficiência ao espaço de aula, como as verificadas no nosso estudo, exercem finalidades pedagógicas contraproducentes e não democráticas na EFE, indo na direção contrária do que os marcos legais nacionais preconizam a respeito dos padrões mínimos de qualidade para a educação pública (Brasil, 1996, 2014, 2018) e internacionais (Crum, 2017; Hardman, 2014; UNESCO, 2013, 2015a) acerca dos padrões mínimos (inclusão e acesso) necessários para uma Educação Física de Qualidade (EFQ).

A ausência de instalações desportivas nas aulas de EFE de fato podem produzir efeitos contraproducentes sobre a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiências, como já demonstrado anteriormente por diversos estudos e marcos legais, como a UNESCO (2013, 2015a), o PNE (Brasil, 2014), o PME (Prefeitura do Município de Armação dos Búzios, 2015) e Hardman (2014). Ademais, Crum (2017) salienta que a inclusão é um dos aspectos

responsáveis pela constituição de programas ecológicos na Educação Física escolar, sendo estas narrativas e apontamentos trazidos e constatados pelos diretores escolares no nosso estudo.

De modo que os marcos legais já estabelecem os padrões mínimos de qualidade necessários para a educação pública (Brasil, 1996, 2014, 2018) e para uma EFQ (UNESCO, 1978, 2013, 2015a). Neste ínterim, sendo as condições de acesso e de inclusão princípios fundamentais, estes devem ser considerados, perseguidos e alcançados pelas autoridades governamentais e agentes públicos investidos de poder, através da presença de políticas públicas educacionais de na área de infraestrutura escolar, devendo a mesma estar adequada e alinhada as especificidades da disciplina curricular Educação Física (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2020e; Inep, 2020b)

Infere-se, que nas praças públicas onde são desenvolvidas as aulas do componente curricular Educação Física não há estímulo, segurança e infraestrutura para a participação dos alunos. Sequer há equipamentos de bebedouros para a hidratação, banheiros, proteção térmica e materiais em diversidade, qualidade e quantidade adequadas. Ou seja, sem nenhum apoio institucional (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e).

Não obstante, a paralisia verificada pelos diretores escolares no nosso estudo ao que tange o PME e os padrões mínimos para uma educação de qualidade (Brasil, 1996, 2018) e para uma EFQ (UNESCO, 1978, 2015a), podem ser constatadas no contexto nacional. Segundo Brasil (2020), as evidências comprovam insuficiência de recursos de infraestrutura disponibilizados nas escolas municipais de ensino fundamental, como laboratório de ciências (3,6%), quadra de esportes (coberta ou descoberta) – 31,4%), banheiro PCD (37,5%), sala multiuso (2,9%), biblioteca ou sala de leitura (41,4%), algum recurso de acessibilidade PCD (49,9%), pátio (coberto ou descoberto) (64,7%), e material para prática desportiva e recreação (47,5%). A título de exemplo, em termos absolutos no contexto brasileiro, verifica-se a completa ausência de laboratório de ciências e quadra de esportes, respectivamente em 75.957 e 54.052 escolas municipais de ensino fundamental (Brasil, 2020).

O cotejo da análise qualitativa do nosso estudo é compatível e consistente com os dados verificados anteriormente no contexto nacional (Brasil, 2020) e estadual (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). À semelhança da insuficiência verificada anteriormente na limitação das escolas municipais de ensino fundamental ao que tange o item laboratório de ciências, quadra de esporte e banheiro PCD foi comprovada, respectivamente, nos Estados do Rio de Janeiro (11%; 52%; 58%), Pernambuco (3,3%; 16,3%; 30,3%) e Ceará (2,3%; 40,5%; 47,1%). Isto posto, em termos absolutos significa dizer que o item laboratório de ciências e quadra de esportes está ausente, respectivamente, em 3.217 e 1.735, bem como, em 4.242 e 3.671 escolas municipais de ensino fundamental dos estados o Rio de Janeiro e Pernambuco (Inep, 2020b, 2020c)

O não-cumprimento do PME em Armação dos Búzios-RJ (Brasil) possui correlação e consistência com estudos realizados por Ferreira Neto (2020c, 2020e). Neste ínterim, a ausência de políticas públicas educacionais relacionadas a infraestrutura das escolas foi comprovada pelo descaso público de utilização de quadras polidesportivas comunitárias de praças públicas durante as aulas de EF. Este contexto de ensino adverso, inviabiliza o cumprimento do currículo escolar e os conteúdos de ensino, devido a insegurança e a vulnerabilidade social no local das aulas, além de prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Em um outro estudo, desenvolvido com 10 professores de Educação Física, Ferreira Neto (2020d) verificou que a ausência de políticas educacionais de infraestrutura escolar de espaço físico e materiais, repercutiam negativamente no ensino da EF, devido a uma série de itens ausentes, como quadra de esportes, banheiros com chuveiro, bebedouros e a comprovação de que os espaços internos reduzidos dificultavam a prática pedagógica. Convém salientar, que a prática pedagógica de EF de aulas realizadas em praças públicas sem proteção das intempéries climáticas constituíam um dos maiores desafios enfrentados, devido às condições insalubres e

precárias que ocasionavam constantes cancelamentos das aulas e questionamentos dos alunos referentes às necessidades fisiológicas (uso de banheiros) e de hidratação.

Notadamente, a categoria prática pedagógica e as suas respectivas categorias secundárias - infraestrutura escolar, a influência do fator climático, a participação e evasão *versus* as políticas educacionais, os objetivos da Educação Física e as parcerias comunitárias que causam prejuízos estão em consonância com outros estudos semelhantes (Ferreira Neto, 2017; 2020c; 2020e; Bento & Ribeiro). Na realidade, Porath et al. (2011) menciona que o abandono e o descaso com a educação pública, sobretudo, das condições das escolas, são apontados como uma das principais razões para o desinvestimento amargo da profissão docente.

Constatamos na presente investigação que os problemas referentes à ausência de políticas educacionais de IE (recursos materiais e humanos) no tocante a IDE, produzem efeitos nocivos e contraproducentes ao ensino da EF, uma vez que despertam nos alunos o abandono e a forte percepção de não-obrigatoriedade das aulas.

Aspectos semelhantes foram considerados por Bento e Ribeiro (2008) como uma das principais justificativas para a evasão de turmas de 8ª série das aulas da Educação Física.

A mesma razão foi constatada por Ferreira Neto (2020e) com alunos do 9º de escolaridade durante as aulas de EF, acerca de descontentamentos e queixas diversas, relacionados a desmotivação (39%), má qualidade de materiais (60%) e a constatação realística de aulas fora da escola (72,5%). Em suma, o fator climático e a precarização dos locais foram considerados fortes indícios do desinteresse e evasão das aulas de EF. De fato, o município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil) possui baixo índice pluviométrico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Cidades, 2016) na maior parte do ano, fazendo com que as aulas de EF, durante o ano letivo, ocorram frente a exposição de altas temperaturas, o que pode vir a comprometer a qualidade das aulas e a saúde dos alunos.

O antagonismo entre a participação e a evasão nas aulas foi constantemente permeado pelas questões da IDE, tendo sido isto observado no nosso estudo e em outras investigações, ainda que o prazer emanado pelas aulas e a reconhecida importância da EFE tenham sido apontados de maneira inexpressiva (Canestraro et al., 2008; Ferreira Neto, 2017; 2020e; Garcia et al., 2014; Oliveira; Silva & Neto, 2011; Paula et al., 2012; Vasconcelos, 2012).

Em pesquisa desenvolvida com 11 professores, Canestraro et al. (2008) concluíram que a falta de materiais nas escolas públicas era uma das principais dificuldades enfrentadas nas aulas de EF, posto que efeitos negativos impactavam os processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem)

Em contrapartida, Vasconcelos (2012) verificou que as escolas municipais careciam de políticas educacionais para o melhoramento da IE dos espaços físicos escolares, visto que 58,2% dos alunos consideravam as condições precárias.

À semelhança dos resultados anteriores, foram evidenciadas por Paula et al. (2012) que a ausência de IE de espaços físicos e materiais comprometem o ensino da EF.

Por outro lado, Oliveira; Silva & Neto (2011) perceberam que os professores apresentaram dificuldades para ressignificação e transcendência de espaços físicos escolares e materiais, responsabilizando possíveis limitações docentes e pedagógicas à precarização das escolas acerca da ausência de políticas educacionais ao que tange os recursos de infraestrutura escolar (espaços e materiais).

Sabe-se que a disciplina de EF convive com um processo de deterioração e desgaste natural dos seus materiais e instalações desportivas. Sendo assim, é necessário que o Poder Executivo Municipal promova manutenções e reparos periodicamente, logicamente, que quando isto não ocorre, a tendência é gerar um maior desgaste docente.

Esta é uma dura realidade, a ausência de políticas educacionais na IDE. Sendo que, segundo Hardman (2014), no contexto global, 74% dos países apontam que a Educação Física é recorrentemente desafiada a superar os desafios que lhe são impostos devido à má manutenção das instalações desportivas ou dos espaços escolares utilizados.

De fato, as questões ambientais vivenciadas na EFE quando associadas à ausência ou a insuficiência de infraestruturas escolares desportivas, interferem no plano de ensino devido a provisão inadequada. Assim, os contextos de ensino precarizados de quadra de esportes sem cobertura, espaços físicos escolares reduzidos, a má qualidade de materiais e instalações deficitárias, representam, segundo Crum (2017) e Hardman (2000, 2008), algumas das razões e estímulos contraproducentes de propagação nos alunos de uma percepção equivocada de não-obrigatoriedade nas aulas. Por conseguinte, no contexto global, em diversos países, isto tende a ter consequências em casos de cancelamentos e cessação da Educação Física escolar.

Embora o nosso estudo tenha comprovado que os problemas de questões ambientais nas aulas de EF ocasionem constantes alterações no plano de ensino, uma das soluções apresentadas pelos diretores escolares foi a realização de aulas teóricas dentro de sala de aula. Esta percepção não é estranha à literatura internacional, uma vez que Hardman (2000, p. 11-12) aponta que a Educação Física escolar tem sido percebida pela comunidade escolar como um intervalo das "disciplinas de sala de aula", ou seja, as disciplinas teóricas. No entanto, a bem da verdade, o contexto histórico da EFE tem suas origens fincadas nas ciências biológicas, o que confere a esta disciplina curricular o caráter eminentemente de aulas *práticas*, como anotado no estudo de Hagen (2015), quando descreve que o potencial e a prevalência desta disciplina estão atrelados à educação do movimento e ao desenvolvimento da saúde.

Assim, ampliar o debate dos objetivos da Educação Física escolar é um campo fértil e produtivo do Estado de Direito e um espaço democrático para a discussão e a elaboração de políticas educacionais curriculares. Neste campo de debate de políticas educacionais, devem ser convidados a participarem e ouvidos todos os atores educacionais envolvidos, para a construção de novas propostas acerca dos objetivos para a Educação Física escolar, de modo a se romper com a estrutura tradicional de uma concepção pedagógica que traduz um movimento neoconservador da área atrelada aos ditames médico-higienista, militar e desportivo (Caparroz, 2007; Soares, 1996, 2012).

De modo a se evitar e a minimizar os efeitos causados na prática pedagógica da EFE verificados no nosso estudo, como o desgaste e a limitação docente, as interferências e as alterações no plano de ensino e os constrangimentos durante a intervenção pedagógica das aulas realizadas fora da escola, nas quadras desportivas de praças públicas. Neste sentido, verdadeiramente é preciso estabelecer a transcendência destes fatos e inserir concretamente neste debate, conforme sinaliza Mascarenhas (1997), o contributo de tendências pedagógicas críticas, que trazem à tona raízes histórico-culturais, político-econômicas e sociais das manifestações da cultura corporal (Soares et al., 1992).

Portanto, a utilização de aulas teóricas como estratégias a partir do subsídio epistemológico das tendências críticas (Bracht, 2007; Hildebrandt-Stramann, 2011; Kunz, 2004; Tani et al., 1991) devem ocorrer pela tematização pedagógica durante a Educação Física (EF) ou pela Ciência da Motricidade Humana (CMH) através dos jogos populares, dança, esporte, luta, ginástica e circo, conforme indica a literatura (Cunha, 1989; Medina et al., 2013; Soares et al, 1992). Ademais, estes e outros conteúdos de ensino, historicamente, foram construídos pela humanidade, nos mais diversos contextos de pluralidade cultural que veem sendo aperfeiçoados ao longo do tempo por diferentes gerações.

Entretanto, é sabido historicamente que instituições hegemônicas obstruem a amplitude do campo de visão da Educação Física escolar e, de acordo com Hagen (2015), isto reforça e

reproduz a alienação desta disciplina curricular, ser responsável por oportunizar aos alunos *folga* ou *descanso* das aulas ou disciplinas teóricas. Ou seja, a EF é vista compreendida somente pelo viés biológico e motriz, relativo à prática e, não teórico, como se a mesma fosse isenta de intelecto.

As limitações à atuação docente e ao ensino da Educação Física ocasionadas pelas deficiências nas políticas públicas educacionais de infraestrutura escolar verificadas no nosso estudo, são compatíveis com o estudo de Rufino (2017) e Porath et al. (2011) quando descrevem estes fatores condicionantes como razão do descontentamento e desinvestimento profissional.

Ainda que os professores de EF contem com o suporte dos professores de apoio nas aulas, da equipe técnica pedagógica e adequem os conteúdos de ensino as necessidades educativas especiais dos alunos, o nosso estudo demonstrou que as deficiências na IDE dificultam e/ou inviabilizam uma abordagem inclusiva nas aulas, mesmo com adaptação e flexibilização curricular. Ao que pese as opiniões divergentes dos diretores escolares e as ambiguidades a respeito da abordagem inclusiva nas aulas, o fato é que a precarização na IDE vivenciada durante as aulas de Educação Física tem promovido a exclusão social e o distanciamento dos objetivos educacionais propostos.

Os resultados anteriores possuem correlação e são compatíveis com a literatura nacional, que aponta a necessidade da garantia de qualidade na educação esteja assegurada como um direito fundamental (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 1996, 2014, 2018). Assim como, com os alicerces de estudos técnicos que descrevem que os recursos da infraestrutura escolar devem ser disponibilizados para todos os alunos e pessoas com deficiências (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Por sua vez, os marcos legais internacionais (Hardman, 2014; UNESCO, 1978, 2013, 2015a) preconizam a importância do acesso e da inclusão nas aulas como princípios da EFQ.

Os resultados por nós encontrados referentes às dificuldades de abordagens inclusivas nas aulas de EF em função de problemas enfrentados com a IDE não estão em consonância com a metodologia utilizada pela UNESCO acerca dos padrões mínimos (UNESCO, 1978, 2015a). Segundo este organismo internacional, para que as escolas recebam a chancela de promotoras de saúde, os padrões mínimos referentes a EFQ devem ser assegurados através de condições efetivas e concretas para que o princípio da inclusão e de acesso sejam desenvolvidos (UNESCO, 1978, 2013, 2015a)

No Brasil, as políticas educacionais são balizadas por instrumentos legais que servem como verdadeiras bússolas, e determinam que o ensino seja desenvolvido a partir da garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996, 2018). De fato, entendemos que a tradução literal do que os marcos legais estabelecem como garantia de padrão de qualidade, está diretamente relacionado aos recursos de infraestrutura escolar (IE) a serem disponibilizados nas escolas públicas (Brasil, 2020). Notadamente, sobre a oferta e a ampliação do acesso às instalações educacionais e desportivas nas aulas de Educação Física escolar (EFE) (UNESCO, 1978; 2013).

Não obstante, no contexto global nos parece que a EFE tem sido constantemente desafiada ao que tange o desenvolvimento de políticas educacionais promotoras da ampliação e democratização do acesso a instalações educacionais, haja vista a carência de equipamentos, materiais e ausência de e espaços desportivos serem contraproducentes à inclusão e a superação das desigualdades educacionais (Hardman, 2014; UNESCO, 2015a). O reconhecimento da EFE como um direito fundamental de todos, bem como o direito ao acesso e a importância da IE de quadras polidesportivas, materiais e equipamentos necessários para a realização das aulas, historicamente, vem sendo discutidos e consagrados nos marcos legais das MINEPS (Melo, 2015; UNESCO, 1999, 2013, 2017).

No contexto brasileiro, quando observamos a presença de alguns dos itens da infraestrutura das escolas municipais de ensino fundamental relativos a alunos com deficiência, percebemos o quanto é preciso avançar. Notadamente, em banheiros PCD (37,5%) e algum recurso de acessibilidade (49,9%) (Brasil, 2020). Neste e outros aspectos, que denotam condições de equidade nas escolas, Alves e Xavier (2018) alertam que os itens da IE e temas relativos à inclusão escolar, como indicadores de acessibilidade e AEE devem extrapolar o conceito literal do que se entende por inclusão e trazer à tona discussões sobre diferenças sobre gênero, etnia e raça.

Quando analisamos nas escolas municipais brasileiras de ensino fundamental a quantidade de quadra de esportes (31,4%) e material para a prática desportiva (47,5%) para alunos com ou sem deficiência, objetivamente conclui-se a respeito de números insuficientes (Brasil, 2020).

À semelhança dos resultados anteriores, a ausência e insuficiência de recursos relacionados a infraestrutura nas escolas de ensino fundamental foi percebida, respectivamente, no estado do Rio Janeiro, Pernambuco e Ceará (Inep, 2020b, 2020c, 2020d), o que implicitamente sugere que contextos de ensino tem promovido pouco acesso e muita exclusão social. Portanto, estes resultados seguem na direção contrária do que Stephanie Beni et al. (2017) mencionam como um dos principais objetivos da EFE, a promoção da interação e da inclusão social. Posto que, Bracht (2007) reitera que quando não é feita a devida provisão de equipamentos, instalações e materiais nas aulas de EF, possivelmente esta ausência de insumos ocasionará prejuízos a prática pedagógica

As parcerias comunitárias foram erigidas como sinônimo de prejuízo à docência e ao ensino da Educação Física, sendo discutidas a partir da categoria da prática pedagógica.

Sendo assim, os principais registros com os diretores escolares remetem a insegurança, comprometimentos a integridade física dos alunos, horário das aulas, dificuldades de organização e aproveitamento dos espaços escolares na EF, parcerias comunitárias que inviabilizam a EF e os constrangimentos durante a intervenção pedagógica em decorrência das aulas fora da escola. Neste sentido foi evocado a necessidade de incorporação da quadra de esportes.

É sabido que no Brasil, os marcos legais estabelecem a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 2018), dentre os quais àqueles referentes ao desenvolvimento tecnológico, científico, cultural e desportivo (Brasil, 2014). Efetivamente, o PNE (2014-2024) menciona que no edifício escolar das escolas públicas da educação básica sejam assegurados o acesso aos bens artísticos, culturais e práticas desportivas, além de equipamentos e laboratório de ciências, sobretudo, a devida acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2014).

Mesmo que os marcos legais (Brasil, 1996, 2014, 2018) estabeleçam a garantia de padrão de qualidade a ser perseguido na educação pública por governos e autoridades públicas, os fortes desequilíbrios socioeconômicos do Brasil (Alves, Gouvêa & Viana, 2012; Duarte, Gomes & Gotelib, 2019; Soares, 2004) reverberam e revelam desigualdades educacionais nas dependência administrativa, através de um paradigma opressor e hegemônico de regiões geográficas mais ricas, localidades menos favorecidas e Estados mais fortes (Aves & Xavier, 2018; Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Soares Neto et al., 2013).

Este fato foi comprovado por Ferreira Neto (2020c, 2020d, 2020e) que concluiu que as aulas de Educação Física desenvolvidas em escolas públicas municipais, ocorriam fora da escola, notadamente, em praças públicas distantes das escolas. Alguns destes estudos, apontam que não havia uma parceria estabelecida entre a comunidade e a escola para que as aulas de EF fossem desenvolvidas em um ambiente seguro. Por seu turno, o que se via era um ambiente de inseguranças e de vulnerabilidades sociais, sem nenhuma relação com aspectos pedagógicos, sendo contraproducentes ao ensino e a aprendizagem dos alunos.

O contexto de ensino adverso de aulas de Educação Física realizadas fora da escola, nas praças públicas, foram reportados de maneira distorcida e equivocada por 27,5% dos alunos participantes, como se estes espaços físicos fossem de fato, espaços físicos escolares (Ferreira Neto, 2017; 2020e). No entanto, apesar de sabermos que se trata de espaços públicos destinados ao lazer da população, a recorrência do uso parece ter desenvolvido um sentimento e percepção de alienação, ingenuidade e uma educação bancária nos alunos (Freire, 1967; 1987). Uma vez que se observa acomodação, disciplina e adestramento dos atores educacionais envolvidos, que deixam de reivindicar efetivamente políticas públicas educacionais de projetos para construções arquitetônicas de quadra de esportes, com vias a desenvolver o que Gramsci (2001) denomina de escolas como centros de excelência da mais alta intelectualidade e cultura.

Aqui, à luz da cultura corporal, Soares et al. (1992) estabelece o esporte como conteúdo de ensino a ser tematizado como prática pedagógica da disciplina curricular EF. Embora estudos anteriores realizados no mesmo contexto doméstico (Armação dos Búzios-RJ-Brasil) a qual a nossa investigação foi realizada, demonstrando que, em sua plenitude, as cinco escolas públicas municipais realizavam aulas em quadras de esportes de praças públicas, através de supostas parcerias comunitárias (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020e). É preciso reiterar que o esporte educacional, legalmente desenvolvido sob a incumbência pedagógica da disciplina curricular EFE é defendido pela Lei Pelé, como àquele que ocorre em sistemas de ensino da educação básica (Nogueira, 2014).

O nosso estudo percebeu que os diretores escolares invocaram a incorporação das quadras de esportes às escolas, este resultado está em consonância com outras investigações que ouviram a opinião de professores (Ferreira Neto, 2020c) e diretores escolares (Ferreira Neto, 2020e).

Na presente investigação, a incorporação da quadra de esportes foi pleiteada pelos diretores escolares como forma de se evitar constrangimentos pelas intervenções pedagógicas dos professores e pela exposição pública dos alunos.

Ferreira Neto (2020c, 2020d) conclui que o compartilhamento das aulas de EF entre a escola e a comunidade, majoritariamente, ocorre através de quadras de esportes comunitárias situadas em praças públicas. Por seu turno, o fato deste espaço físico não ser dentro da escola, acarreta graves intercorrências nas aulas. Nestes locais, os alunos ficam expostos à comunidade e a potenciais riscos de situações que envolvem vulnerabilidades sociais, como pessoas que realizam tráfico de drogas e utilizam armas de fogo e exposição às intempéries climáticas, visto que as quadras de esportes não são cobertas. Há registros de desmotivação dos alunos pela falta de IE e o desestímulo aos professores. Ademais foram registrados conflitos com a comunidade devido aos moradores terem prioridade na utilização do espaço.

Por outro lado, Ferreira Neto (2020d) percebeu que o fato de não ter havido a incorporação das quadras comunitárias às escolas para a utilização nas aulas de Educação Física ocasiona interferências na prática pedagógica, como constantes improvisações e redução do tempo das aulas, insegurança devido ao acesso livre de transeuntes, divisão da quadra de esporte em alguns horários e a visitação a ambientes externos.

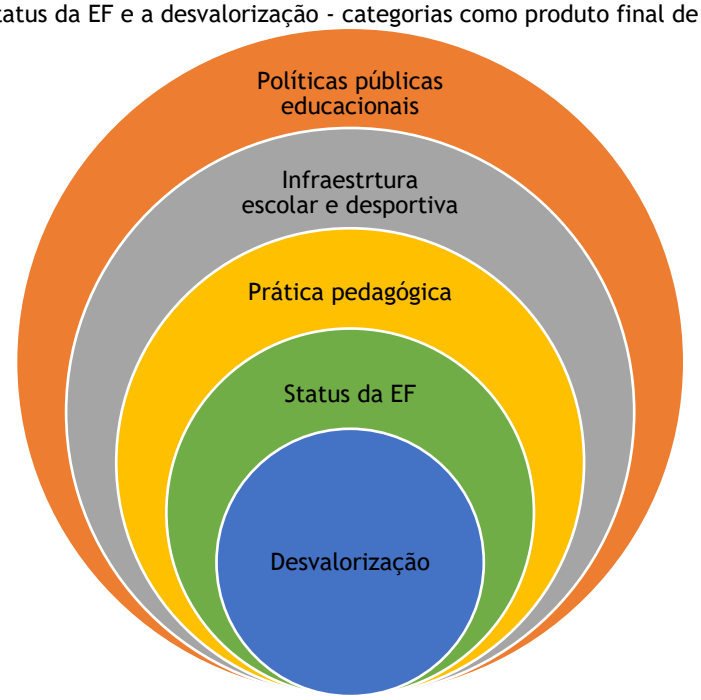
Contextos de ensino adversos, imersos em precariedades e constrangimentos vivenciados no espaço público das praças públicas, contribuem negativamente para que não desenvolvamos identidade e interesse com a coisa pública, como refere Ferreira Neto (2020e) sobre as escolas sem infraestrutura de banheiros e de proteção térmica. Quando experiências de tal magnitude são vivenciadas por agentes públicos, professores e alunos de forma traumática acerca do descaso e abandono com a educação pública, sem que ao mínimo seja feito uma profunda reflexão, aliena-se, acomoda-se, e não se tem uma posição de mundo e sobre o mundo, não elabora-se consciência crítica (Freire, 1967, 1979) da disposição dos espaços sociais (Althusser,

1980; Bourdieu, 2004; Durkheim, 2011). Neste sentido, os efeitos são sentido quando deixamos de esperançar (Freire, 1981, 1987) como estes espaços públicos, como o *chão da escola*, deveriam de fato ser, como instituições escolares ditas por Gramsci (2001), como a mais a1ta cultura, responsáveis pela formação de intelectuais de diversos níveis. Reiteram Bourdieu e Passeron (1992, p. 25) que, as escolas como parte dos sistemas de educação constituem espaços sociais onde o conhecimento acumulado é repassado através da "transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado".

No início da presente seção foi constatada a correlação entre as categorias políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar e desportiva e a prática pedagógica da EF.

Convém salientar, a respeito da permeabilidade e da força exercida pela categoria políticas educacionais sobre as demais categorias, assim como, da abrangência da categoria infraestrutura escolar. Sendo assim, a presente investigação considera que o produto final das referidas categorias, resulte e/ou culmine na deterioração do *status da EF* e *desvalorização*. Ambas as categorias nucleares de análise serão discutidas simultaneamente, como demonstra a figura 29.

Figura 29 – O status da EF e a desvalorização - categorias como produto final de forças maiores



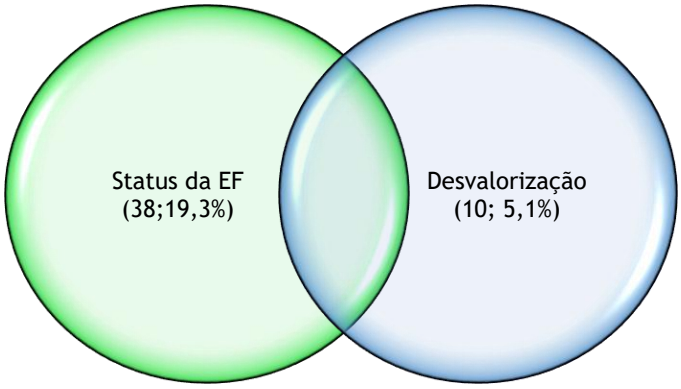
Fonte: Elaborado pelo autor.

É imperioso destacar que além da correlação entre as categorias, como demonstra a figura 29, a semelhança entre os segmentos codificados das referidas categorias não é mera coincidência. Posto que o percurso categorial até o status da EF (38 - 19,3%) e a desvalorização (10 - 5,1%) são marcados por ausência de políticas educacionais, pela degradação da infraestrutura escolar (ausência de instalações desportivas) e pelo comprometimento do ensino e prática pedagógica da EF.

Isto posto, a culminância revela-se nos ataques sofridos pela disciplina curricular Educação Física, o que culmina no seu baixo status e na sua desvalorização perante a comunidade escolar.

Em suma, pode-se dizer que a integração das duas categorias descritas na figura 30 é o processo final do que é vivenciado pela Educação Física, sobretudo, em decorrência da ausência e ineficiência verificadas nas políticas públicas educacionais.

Figura 30 – A correlação entre as categorias status da EF e desvalorização – os diretores escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

O entrelaçamento das categorias *status da EF e desvalorização* trazem à tona as evidências e os fatos concretos do tratamento concedido à Educação Física pela comunidade escolar, ou seja, do que é vivenciado no chão da escola.

Os seguintes desdobramentos foram identificados no *status da EF*, a partir da percepção dos diretores escolares: a) o status da disciplina de EF (respeito e isonomia pedagógica); b) o status real (PPP e projetos da EF – pouco suporte da SEMED, ausência do JEEM/valorização e importância e/ou histórico de projetos educacionais, o espaço físico – quadra polidesportiva, e o atestado médico – o uso adequado e alunos participativos); c) o status legal *versus* status real (o respeito perante a comunidade escolar, e pouco tempo real de aula); d) a ineficiência do Poder Público Municipal (pouco suporte da SEMED, a alienação da função da SEMED, o coordenador como interlocutor com a SEMED, a alienação e uso político do espaço público); e) a percepção da importância das disciplinas acadêmicas (disciplinas menos importantes – evidências através da precarização de espaços físicos e materiais, a depreciação pela comunidade escolar, a baixa procura dos pais pela Educação Física durante a entrega dos resultados da aprendizagem dos alunos no evento Escola Aberta[87], a EF vista como recreação e diversão, disciplinas mais importantes (evidências de supervalorização de disciplinas acadêmicas como Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, bem como de disciplinas com carga horária elevada como critério adotado para o maior número de questões nos exames escolares).

No tocante a categoria *desvalorização*, a percepção dos diretores escolares fez emergir os seguintes apontamentos sobre a disciplina curricular EF: a) exames locais e regionais (o impacto dos exames de larga escala locais e regionais como ponto de inflexão e depreciação curricular da EF); b) a ausência da EF como prioridade junto à SEMED; c) a manipulação do atestado médico como instrumento de dispensa das aulas; c) a percepção de desvalorização através da comunidade escolar; d) o baixo status profissional (o estereótipo do professor "rola bola[88], o interesse pela EF somente nos eventos desportivos escolares, a mitificação do

[87] Evento escolar que tem por objetivo informar aos responsáveis dos alunos o resultado parcial da aprendizagem no trimestre. Em um mesmo dia, os professores de todas as disciplinas curriculares são distribuídos em diferentes espaços e salas de aula da escola para o devido atendimento à comunidade escolar.

[88] Expressão tradicionalmente e vulgarmente utilizada para caracterizar o professor de Educação Física escolar desinteressado e alheio as suas funções pedagógicas. Diz-se a respeito do profissional, que literalmente opta por deixar os alunos livres durante as aulas, sem fazer nenhuma ou raramente fazer algum tipo de intervenção pedagógica. Assim, além de transferir-responsabilidades aos alunos, a estes também são concedidos direitos e poderes plenos, para administrar a aula, no tocante a(s)

comportamento do professor como sujeito isolado, alheio e ausente da dinâmica escolar e da integração com as demais disciplinas curriculares e a percepção de despreparo profissional).

Em resumo, os resultados por nós verificados relativamente ao status e a desvalorização da EF são compatíveis com estudos internacionais robustos e consistentes, como a Pesquisa Mundial sobre a Educação Física escolar (Hardman, 2000, 2008, 2014).

Corroboram neste sentido, uma diversidade de pesquisas desenvolvidas por Organismos internacionais como a UNESCO, que através de Cartas, Conferências e Diretrizes, conseguiu recolher evidências científicas sobre o status da Educação Física escolar em diferentes países (UNESCO, 1978, 1999, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2017).

Convém salientar, que grande parte dos problemas enfrentados pela EFE já referendados no contexto global (Hardman, 2014; UNESCO, 2014), possuem como gênese a ausência de políticas públicas educacionais, sobretudo, de instalações educacionais e materiais. Este cenário é fortemente comprovado no contexto doméstico brasileiro, visto que as pesquisas estatísticas educacionais de amplo espectro desenvolvidas no Brasil, apontam que apenas 31,4% das escolas municipais possuem instalações de quadra de esportes e 47,4% possuem material para a prática desportiva e recreação (Brasil, 2020).

A efetivação de uma EFQ pressupõe padrões mínimos para a inclusão e o acesso de todos os alunos, em especial àqueles com algum tipo de deficiência (UNESCO, 2015a). E, uma vez que as escolas públicas brasileiras de ensino fundamental carecem sumariamente de quadra de esportes, materiais e algum tipo de recurso de acessibilidade como já fora demonstrado (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d), este contexto de ensino adverso repercute diretamente no status e na desvalorização da EF.

Na medida que os princípios constitucionais referentes aos *padrões mínimos de qualidade* deixam de ser assegurados na educação pública brasileira (Brasil, 1996, 2018), de fato são percebidos comprometimentos na área de IE, nomeadamente dos equipamentos e instalações essenciais para prática da EFE, o que constitui violação aos direitos humanos fundamentais (UNESCO, 1978; 2013). Notoriamente, a ausência de espaços físicos escolares com infraestrutura escolar *adequada* (Soares Neto et al., 2013) impactam o status real da Educação Física escolar, podendo concretamente predizer e estabelecer a valorização ou a desvalorização concedida por governos e autoridades governamentais a uma determinada disciplina curricular.

De modo que a ONU aponta a importância da Educação Física (EF) como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento humano sustentável. Dentre as recomendações para que isto possa ser de fato efetivado, a importância de infraestrutura e das instalações educacionais. (UNESCO, 1999)

Majoritariamente, o nosso estudo identificou que o status real da EF, a ineficiência do Poder Público Municipal, a comprovação da existência de disciplinas curriculares consideradas mais importantes e o baixo status profissional são evidências robustas e consistentes da desvalorização e do baixo status da EF.

atividade (s) a serem realizadas, a organização, a seleção dos alunos participantes, o tempo das atividades e os intervalos. Aqui, a função pedagógica do professor é reduzida ao extremo, basicamente quando algo foge ao controle, como em casos de xingamentos, ofensas e agressões físicas. Por condutas antipedagógicas e alienadas como as exemplificadas a partir do professor *rola bola*, é que continuam a perdurar em algumas unidades escolares e contextos de ensino, o estereótipo e o estigma sobre os professores de Educação Física, a desvalorização e o baixo status profissional. De fato, os professores que exercem à docência com maestria, que são cumpridores do código de ética profissional, que honram a profissão e respeitam a dignidade humana, tendem a sofrer as consequência das ações antipedagógicas dos maus profissionais, sendo rechaçados pela comunidade escolar. Isto posto, o mesmo ocorre com a disciplina curricular Educação Física, que passa a sofrer em tempos e espaços diferentes da desvalorização.

Os resultados verificados no nosso estudo em relação ao status inferior, o baixo status real e a desvalorização da EF frente a outras disciplinas curriculares estão em consonância com a investigação desenvolvida por Hardman (2014) e pela UNESCO (2014).

Embora a literatura aponte que no contexto global, 77% dos currículos escolares reportem o status legal da Educação Física escolar, a América do Norte (33%) e a Europa (92%) demonstram na prática, resultados antagônicos, que refletem incertezas e a turbulência do futuro desta disciplina curricular (Hardman, 2014; UNESCO, 2014).

No contexto regional, os maiores registros de status inferior da EF estão na América do Norte (77%), seguido pela África (69%) e Oriente Médio (65%). Em contrapartida, a América Latina ou Caribenha (41%) apresenta os melhores resultados (UNESCO, 2014), apesar das dificuldades vivenciadas pela EFE em diferentes localidades e contextos de ensino no Brasil (Araújo, 2012; Damazio & Silva, 2008; Ferreira Neto, 2017; 2020e; Garcia et al., 2014; Sampaio; Silva & Bahia, 2012; Tenório et al., 2012).

O comprometimento ao status real foi apontado sob distintos prismas, sendo as reivindicações pela falta de apoio aos projetos desenvolvidos pela EFE e a necessidade de incorporação destes projetos ao PPP das escolas, a reivindicação mais emblemática.

Neste sentido, ainda que tenha sido constatado o percurso histórico positivo na educação pública municipal dos projetos educacionais realizados pela Educação Física, os diretores escolares relatam pouco suporte da SEMED e a ausência do JEEM. Estes dados são ratificados no contexto regional da América Central e Latina, visto que Hardman (2008) descreve insatisfação sobre a qualidade das instalações destinadas à Educação Física Escolar, em 67% dos países.

Estes resultados são compatíveis com os apontamentos de Sátyro e Soares (2007), de que a infraestrutura escolar exerce influência significativa sobre os espaços esportivos. E, possivelmente, o aprimoramento destes espaços físicos escolares contribuam para melhorar o desempenho dos alunos.

O ataque ao status real da EF evidenciados concretamente através da ausência de suporte aos projetos educacionais desenvolvidos por esta disciplina são consistentes com alguns dos itens elencados por Hardman (2008). Este autor refere que o currículo de EF e os recursos humanos e materiais representam indicadores de qualidade, que na prática, efetivam as políticas públicas educacionais que legitimam a EF, o seu status nos currículos escolares e possibilitam melhores práticas educativas desenvolvidas por esta disciplina

Mesmo que o ineditismo de alguns dados dificultem a fundamentação na literatura, a UNESCO (1978) salienta a importância da participação de governos, autoridades públicas e escolas unirem forças para que os programas curriculares de Educação Física tenham melhoradas as condições das suas instalações, locais e equipamentos.

Não obstante, Melo (2015) descreve que os projetos educacionais desenvolvidos pela EF costumam ser manipulados por políticas neoliberais de governos e autoridades, com o objetivo de desvirtuar o enfoque educacional, social e pedagógico destes eventos, em defesa de uma plataforma com interesses políticos, ideológicos e econômicos. Nesta perspectiva, Gois et al. (2020) informam que o ambiente político da Educação Física escolar e os projetos educacionais desenvolvidos por esta disciplina estão submetidos a percepção dos diretores escolares e a apreciação que os mesmos têm sobre o PPP.

O nosso estudo constatou antagonismos entre as escolas públicas municipais em relação a existência do espaço físico de quadra de esportes. Seja pela via do status real da EF ou pela caracterização de disciplinas menos importantes foi constatado que no mesmo sistema público de ensino, há fortes desigualdades educacionais, escolas que possuem quadra de esportes e escolas com precarização de espaços físicos e materiais.

Este resultado está em consonância com o contexto dos estados do Rio de Janeiro (78,3%), Pernambuco (33,3%) e Ceará (40,5%) que, respectivamente, revelam entre si que não há equidade nas escolas municipais brasileiras de ensino fundamental ao que tange a presença de quadra de esportes (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Para Damazio e Silva (2008) a ausência de qualidade dos espaços físicos e das instalações escolares podem ser interpretadas pela ótica do descaso das autoridades com a educação pública oferecida aos menos favorecidos e pela desvalorização da Educação Física.

A (des) importância da EF enquanto disciplina curricular obrigatória foi considerada pela precarização e pelas deficiências com os materiais. Neste sentido, constatamos que o nosso estudo está em consonância com diversos outras pesquisas que identificaram ausências, insuficiências, pouca diversidade e má qualidade dos materiais (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2017, 2020e; Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Embora as condições dos materiais para a prática desportiva e recreação sejam divergentes nas escolas de ensino fundamental de alguns estados brasileiros, nomeadamente, no Rio de Janeiro (72%), Pernambuco (14,1%) e Ceará (55,6%) (Inep, 2020b, 2020c, 2020d), entretanto, Schneider e Gouveia (2011) salientam que a melhoria das condições materiais e estruturais (CME) das escolas públicas devem ocorrer em proporções adequadas que garantam padrão de qualidade na educação pública, como descreve o texto constitucional (Brasil, 2018).

Neste ínterim, a UNESCO (1978) corrobora sobre a essencialidade de equipamentos e materiais para a EF. Assim como, sobre a necessidade de elaboração de uma política mundial que estabeleça a IDE no cerne, de modo a consolidar garantias para a Educação Física (UNESCO, 2013).

Apesar do nosso estudo ter constatado que os alunos são participativos nas aulas de EF, não recorrendo indevidamente aos atestados médicos como instrumento para dispensa das aulas. Não obstante, verificamos que este resultado não é compatível com a literatura (Hardman, 2000, 2008, Crum, 2017). Estes autores mencionam que, sistematicamente o atestado médico tem sido utilizado como recurso pelos alunos com o objetivo de solicitação de dispensa das aulas.

Salienta-se que a legislação educacional brasileira concede o benefício da dispensa das aulas de Educação Física aos alunos amparados pelo marco legal. Notadamente, aos que estudam no ensino noturno e àqueles em condições específicas definidas por lei (Brasil, 1996).

A estratégia adotada por Júnior e Darido (2009) com o objetivo de reduzir o número de alunos dispensados das aulas de EF, demonstrou-se exitosa. Uma vez que através de um programa de avaliação destinada aos alunos que não participavam das aulas, os autores conseguiram reduzir de 48,8% para 2,7% a dispensa das aulas, nomeadamente rompendo com o ciclo da *cultura da dispensa das aulas*.

Os diretores escolares perceberam recorrência e a exacerbação de características inerentes as aulas de Educação Física, designadamente, recreação, distração, diversão e o tempo de lazer como adjetivações que a caracterizam dentre as disciplinas curriculares menos importantes e de menor status. Contudo, também nos parece que tais atributos concorrem e antagonizam a favor de disciplinas conceituadas como mais importantes e supervalorizadas em detrimento da EF.

Verificamos que as evidências científicas são robustas e a literatura internacional e nacional é compatível com tais adjetivações atribuídas à Educação Física, de modo que esta disciplina curricular é fortemente relacionada a vocábulos como recreação e lazer (Brasil, 1997; Cunha, 1989; Hardman, 2000; Nogueira, 2014; Sérgio, 1999; UNESCO Thesaurus, 2019). Por seu turno, na perspectiva de Cunha (1989) e Sérgio (1999), a Ciência da Motricidade Humana (CMH) refere que o jogo desportivo é típico e próprio do lazer e da recreação.

Nogueira (2014) informa que o marco legal estabelecido pela Lei Pelé considera o esporte educacional como aquele desenvolvido dentro dos sistemas de ensino. Ao passo que nas unidades escolares compete a disciplina curricular EF tematizar pedagogicamente o conteúdo esporte, esta mesma lei é patente ao relacionar o esporte educacional à prática do lazer.

Novamente, um outro referencial curricular da EF brasileira – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), relaciona a disciplina curricular EF e o lazer, quando reivindica a necessidade de as escolas disponibilizarem de recursos de IE destinados as atividades lúdicas e esportivas (Brasil, 1997).

Em contrapartida, a ausência de políticas públicas educacionais de projetos arquitetônicos de quadra de esportes nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental promove a desvalorização da Educação Física, além de induzir que as aulas sejam desenvolvidas em espaços públicos destinados ao lazer da população – as praças públicas (Ferreira Neto, 2017, 2020d, 2020e).

Por sua vez, verifica-se que vocábulos como playgrounds, recreação, recreio, diversão, praça, pausa e recesso (UNESCO Thesaurus, 2019), equivocamente são relacionados pela literatura à disciplina curricular Educação Física escolar (Brasil, 1996, 1997, 1998, 2017). De alguma maneira, esta correlação tem contribuído fortemente para a desvalorização da Educação Física (Ferreira Neto, 2017; Hardman, 2000, 2014).

Esta relação ambígua reduz o significado do componente curricular Educação Física meramente a diversão (UNESCO Thesaurus, 2019) e a uma concepção estritamente biológica (Caparroz, 2007; Crum, 2017; Medina et al., 2013; Soares, 2012).

Com efeito, Hardman (2000) adverte e considera que o baixo estatuto da Educação Física escolar deve-se a percepção de desvalorização e redução atribuído pela comunidade escolar e que recai sobre esta disciplina. De forma consistente, relaciona-se o componente curricular Educação Física à adjetivações como recreação e divertimento e, sobretudo, como disciplina responsável por proporcionar um *intervalo* das disciplinas ditas teóricas, de sala de aula.

O pouco tempo real de aula de Educação Física (EF) foi considerado como justificativa para que os professores não possam antecipar aulas de outras turmas, de professores faltantes. Assim, foi estabelecido o antagonismo entre o status legal e o status real nas aulas de EF. A referência do pouco tempo de aula disponibilizado à EF, reportado pelos diretores escolares, está em consonância com a literatura (Hardman, 2000). Este autor informa que a redução da carga horária é uma dura realidade para este componente curricular, sendo vivenciada em contextos de ensino de diferentes países, contribuindo negativamente para a marginalização, a desvalorização e o baixo status da EF perante a comunidade escolar. ,

Esta situação foi reiterada por Góis et al. (2020), ao referir que a redução de carga horária é um problema crônico que afeta a EF, em decorrência de fragilidades nas políticas curriculares.

Sobre a importância da carga horária semanal a ser cumprida pelas disciplinas curriculares, a política educacional *Novo Mais Educação*, do Governo Federal, sinaliza a importância de se ter um profissional na unidade escolar com lotação e uma carga horária de 20h/semanais (Ministério da Educação [MEC]).

Ainda que a pouca carga horária na EF tenha sido constatada, a boa dosagem e o equilíbrio de carga horária docentes são fundamentais, uma vez que Rufino (2017) indica que a elevada carga horária de trabalho docente é um dos fatores condicionantes à prática pedagógica.

Ao que pese o fato de o nosso estudo perceber que os diretores escolares atestam e conferem o respeito à disciplina de EF atribuído pela comunidade escolar no confronto entre o status real e o status legal. Verifica-se que este resultado está em consonância, sobretudo com a literatura internacional (UNESCO, 1978, 2013, 2015a, 2015b). Teoricamente, estes estudos demonstram, a valorização e o prestígio internacional conferido à Educação Física escolar,

reforçando o seu caráter socioeducacional como um direito fundamental de todos os cidadãos (UNESCO, 2013).

No conjunto, a UNESCO orienta e recomenda a sociedade, mas, sobretudo, governos e autoridades públicas a respeito da responsabilidades de todos para que reconheçam o forte papel desempenhado pela Educação Física escolar. Contudo, a UNESCO reforça a necessidade de que esta valorização da sociedade aos serviços prestado pela EFE sejam acompanhados por subsídios e recursos financeiros que promovam no *chão da escola*, os investimentos nos programas curriculares. Nomeadamente, nos equipamentos, na disponibilização e ampliação da acessibilidade de instalações desportivas em números suficientes e adequadas dentro da escola. Em suma, na democratização e no aumento da oferta de um ambiente escolar seguro e acessível para a Educação Física Escolar de Qualidade (EFQ) (UNESCO, 1978, 2013, 2015ª, 2015b).

Quando saímos do campo da teoria das políticas públicas educacionais apresentadas por Organismos Internacionais, como a UNESCO, do que deveria ser oferecido em termos de infraestrutura escolar e de garantia de padrões mínimos para que a EFQ possa ser efetivada (UNESCO, 2015a) e, adentramos através do materialismo histórico-dialético a polarização entre a superestrutura e/ou supraestrutura e a infraestrutura (Althusser, 1980; Freire, 1981), percebemos, a realidade da escola pública como *espaço social* concreto (Bourdieu, 2004).

A imersão no espaço social da escola pública nos possibilita o desvelamento e, assim, conhecê-la em toda a sua plenitude, no tocante às insuficiências, carências, ausências e precarização. Para percebermos que, de fato, no chão da escola, diversos estudos referem o quanto a Educação Física tem sido fortemente atacada e desassistida, sobretudo, pelo Poder Público Municipal – o Executivo (SEMED), mas também, pela comunidade escolar (Araújo, 2012; Damazio & Silva, 2008; Ferreira Neto, 2017; 2020e; Garcia et al., 2014; Paula et al., 2012; Sampaio; Silva & Bahia, 2012; Tenório et al., 2012).

Com efeito, Ferreira Neto (2020c, 2020d, 2020e) aponta que os desequilíbrios nas políticas educacionais de provisão de IE à Educação Física, ocorre devido ao descaso, abandono e pela ineficiência das autoridades públicas, notadamente do Poder Executivo Municipal (a SEMED).

Verificamos que, quando a SEMED deixa de realizar os investimentos necessários ou até mesmo, quando não realiza os movimentos de parcerias comunitárias, o status da Educação Física nos currículos escolares é fortemente comprometido. Foi a esta conclusão e consequências que Fernandez (2011) e Kulinna et al. (2002) chegaram, a respeito do não-compartilhamento de espaços para as aulas de EF como estratégia para combater a ausência de quadra de esportes, materiais, equipamentos, instalações educacionais, banheiros, vestiários e bebedouros.

A robustez da ineficiência do Poder Público Municipal foi de fato comprovado no nosso estudo através do pouco suporte da SEMED, verificamos através da categoria *descaso público*, que a pouca parceria da SEMED com as escolas, no sentido de políticas públicas educacionais de provisão de IE à disciplina de EF, contribui para a desvalorização desta disciplina. Este resultado é compatível com a investigação desenvolvida por Ferreira Neto (2020c).

Esta ineficiência dos sistemas públicos de ensino para com a Educação Física não é um fato isolado como identificado em Armação dos Búzios-RJ (Brasil), ou que ocorre em poucos municípios brasileiros. Pelo contrário, a abrangência deste problema se desenvolve em distintas realidades de ensino, no contexto global (Crum, 2017; Hardman, 2008, 2014; Kulinna et al., 2002; UNESCO, 2013, 2014, 2017), nacional (Alves & Xavier, 2018; Brasil, 2020), estadual (Inep, 2020b, 2020c, 2020d; Sampaio & Silva, 2012) e local (Bento & Ribeiro, 2008; Ferreira Neto, 2020c, 2020d, 2020e; Magalhães & Martinelli, 2011; Paula et al., 2012; Tenório et. al., 2012).

Em síntese, estes estudos são taxativos e contundentes ao afirmar que o futuro da EF é incerto na educação básica, como relatam Crum (2017) e Hardman (2000, 2008). Assim como, os padrões mínimos constitucionais de qualidade da educação pública (Brasil, 1996, 2018) têm sido alvo de profundas incertezas (Medina et al., 2013), pela falta de políticas públicas educacionais de governos e autoridades educacionais (Schneider, 2010). Posto que na medida que a situação da disciplina curricular EF é nevrálgica e de permanente padecimento, sobretudo, devido ao sucateamento e pelas péssimas condições de IE existentes, diversos autores apontam que a abordagem didático-metodológica (ensino e aprendizagem) tende a ser comprometida e inviabilizada (Bracht et al., 2007; Ferreira Neto, 2017, 2020d, 2020e; Sátyro & Soares, 2007).

A ausência da EF como prioridade junto à SEMED foi verificada no nosso estudo, sendo apontada como um dos motivos para a desvalorização desta disciplina. Sublinha-se que, este resultado está em consonância outros estudos realizados (Fairclouch et al., 2012; Ferreira Neto, 2020e; Hardman, 2000).

A ausência de políticas educacionais que deveriam ser destinadas a Educação Física escolar foi justificada por Hardman (2000), a partir da ilustração do Ministério de Educação Sueco. De acordo com este órgão estatal, a EF deveria perder o seu estatuto de obrigatória nas escolas secundárias. Sob o pressuposto deste argumento, o nosso estudo constatou a ausência de prioridade da EF junto aos órgãos públicos municipais responsáveis pela educação, a SEMED. Em suma, as evidências revelam que "a educação física não é vista como uma prioridade para os decisores políticos, na maioria dos sistemas escolares (Hardman, 2000, p. 11).

Convém salientar, que o ambiente físico escolar possui correlação positiva com a prática de atividades físicas e esportivas curriculares durante as aulas de EF. Mas também, com as extracurriculares (recessos) quando as UEs encontram-se estruturadas através de pátios, quadra de esportes e outras instalações educacionais (Fairclouch et al. 2012).

Aqui, evocamos Gramsci (2001) para enfatizar o princípio de valorização destinado à ciência e aos laboratórios dos cientistas, considerado que este mesmo pressuposto seja adotado na estruturação das escolas para a preparação de alunos como verdadeiros intelectuais e, por conseguinte, que jaz valorização possa repercutir também nas disciplinas curriculares.

Contudo, ficou patente no estudo desenvolvido por Ferreira Neto (2017, 2020e), o quanto a disciplina curricular de Educação Física é desconsiderada pela SEMED. De fato, não é prioridade, posto que os professores para poderem lecionar deslocavam-se até as praças públicas, dado que as escolas não possuíam quadra de esportes. Este dado é consubstanciado por pesquisas educacionais estatísticas (Brasil, 2020) que denotam a ausência de políticas públicas educacionais de arquitetura escolar, nomeadamente de projetos para a construção de quadra de esportes com coberturas e vestiários (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]).

Esta situação de carência de políticas públicas educacionais por parte do Poder Público Municipal contribui para o status inferior e para a desvalorização da Educação Física. Neste sentido, Hardman (2000) revela que sob o pretexto de controle orçamentário de governos, a EF tem vivenciado cada vez mais a insuficiência de recursos financeiros, materiais e humanos.

Na prática, é o que também nos revelam estudos técnicos robustos, que englobam pesquisas educacionais estatísticas conduzidas pelo Inep, apontando que as desigualdades educacionais e os desequilíbrios sociais emergem, sobretudo, a partir dos recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino fundamental por dependência administrativa (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Este contexto de ensino adverso vivenciado nos sistemas públicos de ensino brasileiros são travestidos em parte pela ausência de políticas públicas educacionais que deveriam ser disponibilizadas a disciplina curricular Educação Física, pelo fato de ser uma disciplina que

possui peculiaridades de materiais, equipamentos e espaços físicos que a distingue de todas as outras. Desta maneira, a Educação Física funcionaria como um verdadeiro termômetro da presença ou ausência de políticas públicas educacionais (Ferreira Neto, 2020c, 2020c). Todavia, a literatura nacional menciona que a educação pública brasileira está sob ataque, sofrendo com o desmonte e o sucateamento (Alves & Xavier, 2018; Flach & Boutin, 2019; Soares Neto et al. 2013). Por outro lado, a desassistência e a falta de investimentos no entorno da disciplina curricular Educação Física (EF) influencia e cristaliza o desenvolvimento de um status inferior desta disciplina no cotejo com as demais áreas do conhecimento.

Os diretores escolares salientaram a desvalorização da EF nos exames locais e regionais, uma vez que o número de questões destinados a EF é inferior ao das demais disciplinas curriculares. Todavia, Novaes et al. (2021) descrevem que a introdução da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ainda que denote uma estratégia para estabelecer a valorização desta disciplina, é imprescindível verificar o cotejo entre o programa curricular do Enem em paralelo ao próprio currículo da EF no Ensino Médio.

É importante salientar que a *alienação da função da SEMED* e a *alienação e uso político do espaço público* foram descritas como subcategorias da ineficiência do Poder Público Municipal, com reflexos na categoria nuclear status da Educação Física. Isto posto, percebemos que diversos autores das Ciências Sociais contribuem para a hermenêutica desta vivência ingênua do posto de diretor escolar, de forma rasa, acrítica e apolítica. Mas também, sem a inteireza, aprofundamento e desvelamento das unidades escolares como espaço social institucionalizado, que é influenciado diretamente pelas instâncias da superestrutura e da infraestrutura (Bourdieu, 2004; Durkheim, 2011; Freire, 1979, 1981; Gramsci, 2001)

Os nossos resultados estão de certo modo, em consonância com o que Althusser (1980) e Freire (1981) nos explicam sobre a importância de se conhecer a estrutura de sociedade a qual estamos inseridos como sujeitos e a qual as instituições estão submetidas como órgãos de Estado.

De modo que, percebemos no nosso estudo que a vivência no *chão da escola* a partir do prisma da alienação da função da SEMED e da alienação e utilização dos espaços públicos, são compatíveis com o que Freire (1979) denomina como ingenuidade desarmada do enfrentamento da realidade. E, aqui, verificamos que de fato, os diretores escolares apenas olharam ao invés de ad-mirarem.

Uma vez o nosso estudo constatou a ingenuidade de agentes públicos, que investidos de poder apenas *olham* o objeto vivido no mundo (Freire. 1979).Verificamos que o Secretário Municipal de Educação, em visita feita a uma das unidades escolares para a inauguração de obra de quadra de esportes, estabeleceu um verdadeiro palanque político, ao tentar convencer a comunidade da partilha daquele espaço. Esta tentativa de usurpação do espaço físico escolar foi considerada um total desrespeito à disciplina de Educação Física, mas, sobretudo, um agravo à comunidade escolar, por um espaço que lhe é de direito, e que há muito tempo aguardava a construção da quadra de esportes. Este fato acachapante para toda a comunidade escolar, reitera o que Freire (1979) diz sobre a importância de se *ad-mirar* os espaços sociais, como objeto hermenêutico a ser desvendado.

Como demonstra Bourdieu (2004), na medida que as escolas representam um espaço social considerado produto de lutas históricas, os agentes públicos devem se comprometer com a função diretiva que ocupam nas escolas, dado que a não apreensão mental do contexto de ensino, o desconhecimento e alienação da função da SEMED, contribuem negativamente para o retardamento da consciência crítica.

Uma vez que sendo a educação uma política social de Estado, como descreve Durkheim (2011), mas também, como nos ensina Althusser (1980), que as escolas representam

concretamente um AIE. Sendo assim, a SEMED deve estar no cerne de todas as políticas públicas educacionais, como principal órgão dentro da administração pública responsável pela centralização das ações, orientação dos sistemas de ensino e a execução das políticas públicas.

Este mesmo espaço público, que aqui verificamos neste momento como parte de um processo de *alienação e* de *uso político do espaço público* foi verificado ao longo do nosso estudo como mote investigativo das políticas públicas educacionais, nomeadamente da *infraestrutura escolar e desportiva*. Sendo assim, verificamos que os dados sobre a ineficiência do Poder Público Municipal são robustos, sobretudo, na ausência na infraestrutura das escolas, de quadra de esportes, vestiários, banheiros com chuveiros, acessibilidade nas aulas de EF, laboratório de ciências e instalações educacionais.

Neste aspecto, os resultados do nosso estudo são compatíveis e consistentes com a ausência de políticas públicas educacionais configurarem o que a literatura entende pela dialetização e influência da *superestrutura* e da *infraestrutura* (Althusser, 1980; Freire, 1981). Assim, a superestrutura revela fortemente através da *alienação da função da Semed* que o Estado tem sido ausente e omisso acerca do cumprimento de suas próprias funções, pois ainda que estabeleça o marco legal (Brasil, 1996, 2018; UNESCO, 2013, 2014, 2017), verificamos pela via da *infraestrutura* ou da influência da *base econômica*, o quanto a Educação Física, as escolas e a educação pública precisam avançar quando se trata da disponibilização de recursos materiais (Brasil, 2020).

Nesta dialetização, Ferreira Neto (2020c, 2020d; 2020e) constatou comprometimentos sobre os recursos humanos - a aprendizagem dos alunos e o ensino da EF realizado pelos professores. Por seu turno, estes registros denotam que os desequilíbrios educacionais e sociais têm sido vivenciados pela perspectiva da exploração das forças produtivas e das relações de produção - a *infraestrutura* (Althusser, 1981). Ou pela relação antagônica Estado opressor e dominante; escolas, educação pública, alunos e professores oprimidos e dominados (Freire, 1987).

Esta relação de forças antagônicas é própria da hermenêutica, como ciência e técnica utilizada para desvelar a estrutura social (Althusser, 1980; Freire, 1981). Assim como, identificamos em Freire (1981), que a dialetização entre a *supraestrutura e infraestrutura* pode influenciar concretamente os sistemas de ensino, a alienação de agentes públicos e a subversão do status da disciplina de Educação Física. Ao passo que Bourdieu e Passeron (1992), nos esclarecem que a reprodução dos sistemas de ensino sem um profundo processo reflexivo e democrático dos atores educacionais envolvidos, contribui para a propagação de uma cultura dominante.

Todavia, invocamos Freire (1981) para salientar que tanto a alienação da função da SEMED quanto a alienação e uso político do espaço público, verificados no nosso estudo são interpretados pela dialetização entre infraestrutura e supraestrutura.

Desta maneira, é praticamente inconcebível aos diretores escolares enquanto trabalhadores sociais que o são, se apresentarem mergulhados em um processo letárgico de alienação, com neutralidade de posicionamentos. A este tipo de comportamento, Freire (1981) nos explica que silenciar a sua opção quando se está dentro do sistema educacional ou se vivencia o *chão da escola*, não significa manter-se neutro, mas, contribuir para uma profunda ancoragem do *status quo*. A este respeito, Gramsci (2001) refere que para a necessidade de transformação social é imprescindível que os atores educacionais, aqui no nosso caso os diretores escolares, busquem consolidar a partir da convivência com a comunidade escolar, a consciência social.

O subcapítulo apresentado a seguir é o último desta subseção. Refere-se a proposta de triangulação metodológica, esta será realizada através do entrelaçamento das técnicas utilizadas como instrumentos de recolha, análise de dados e abordagens.

Em suma, os resultados de todos os participantes serão apresentados de forma sintética, uma vez que a discussão destes resultados já foram estabelecidas nas subseções anteriores.

5.5 A triangulação metodológica dos dados – alunos, professores e diretores escolares

Por último, mas não menos importante, o objetivo da presente subseção é demonstrar sucintamente o entrelaçamento de parte dos principais resultados alcançados no nosso estudo. Neste sentido, utilizaremos a participação dos distintos atores educacionais referente aos diferentes métodos de pesquisa utilizados - pesquisa qualitativa (professores e diretores escolares) e a pesquisa quantitativa (alunos).

Em síntese, compreendemos que o aprofundamento, a pormenorização e a fundamentação na literatura da discussão dos resultados já foram realizadas nas subseções anteriores, nomeadamente referente aos alunos, professores e diretores escolares.

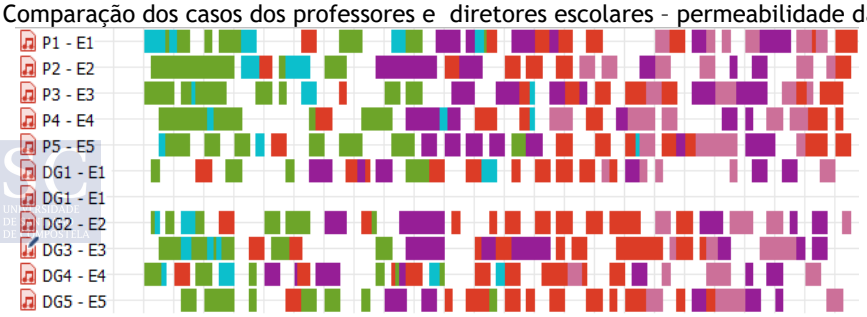
Aqui, o nosso estudo utilizou a triangulação metodológica dos dados (Azevedo et al., 2013; Yin, 2001) caracterizada pelos diferentes tipos de métodos de pesquisa, fontes de recolha e análise de dados utilizados. Podemos denominar como Creswell (2010, p. 250, grifo do autor) menciona, que pelas características de recolha de dados simultâneas adotadas no nosso estudo, que a **triangulação concomitante** constitui-se como um dos principais modelos de métodos misto, uma vez que a "[…] o pesquisador coleta concomitantemente os dados quantitativos e os qualitativos", em seguida estabelece comparação entre os dois bancos de dados, concluindo se houve convergência, diferenças ou semelhanças. Sendo assim, os resultados fundamentam-se em Creswell (2010) e Creswell e Clark (2013) para enfatizar e trazer à tona o método misto, largamente utilizado no nosso estudo. Contudo, a robustez das entrevistas e o tratamento dos dados baseou-se na análise de conteúdo (Bardin. 2001) realizada com os participantes adultos, nos permitindo considerar a predominância da pesquisa qualitativa (Flick, 2004, 2009; Gibbs, 2009; Strauss & Corbin, 2008) do tipo estudo de casos múltiplos (Gil, 2008; Yin, 2001).

Nesta perspectiva, distintos procedimentos técnicos foram adotados em relação à abordagem (qualitativa, quantitativa e misto), instrumentos de recolha de dados (roteiro de questionário e guiões de entrevistas semiestruturadas), análise e/ou tratamento dos dados (análise de conteúdo e análise estatística), tipos de participantes (alunos, professores e diretores escolares) e número de casos investigados (diversas escolas públicas municipais).

Convém salientar, a respeito da importância dos espaços sociais, como destaca Bourdieu (2004) e, neste sentido, consolidar a investigação realizada como pesquisa social (Gil, 2008), haja vista a participação de cinco escolas públicas municipais do ensino fundamental.

Iniciamos, a presente subseção apresentando o gráfico 28, que estabelece a codificação integrada através do cotejo dos casos dos professores e dos diretores escolares.

Gráfico 28 - Comparação dos casos dos professores e diretores escolares - permeabilidade das categorias

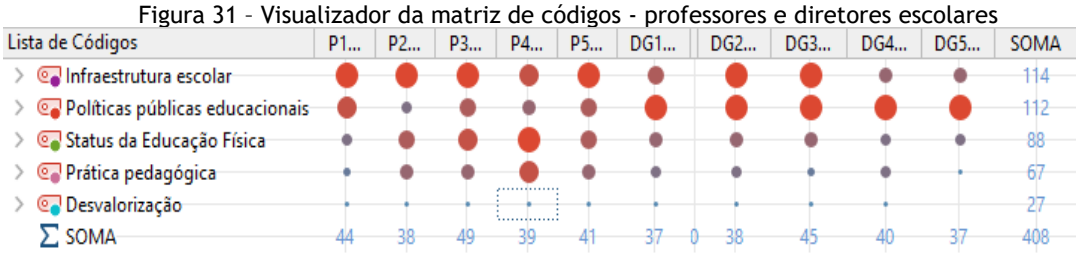


Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: P - Professor; DG - Diretor Geral

Deste modo, a análise qualitativa pela exposição das cores no gráfico 28, diferentemente das seções anteriores em que houve a apresentação independente das categorias referentes aos participantes adultos. Nesta seção, pode-se perceber de maneira concomitante, a abrangência dos dez indivíduos participantes adultos (cinco professores e cinco diretores escolares) que, no conjunto, representam as cinco categorias (nucleares) de análise apreciadas no nosso estudo. Como já demonstrado, a categoria políticas públicas educacionais (cor vermelha) e infraestrutura escolar (cor roxa) foram as que mais se destacaram, possuindo maior permeabilidade, sendo expressivamente seguidas pelo código status da Educação Física (cor verde). Em menores proporções, aparecem o código prática pedagógica (cor lilás) e desvalorização (cor azul claro).

Quando analisamos o visualizador da matriz de código abaixo, a partir da figura 31, podemos comprovar estes mesmos resultados, visto que os maiores círculos concentram a maior distribuição de frequência dos códigos dos grupos de documentos referentes aos participantes - professores e diretores escolares.

Figura 31 - Visualizador da matriz de códigos - professores e diretores escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Objetivamente, este importante resultado revela que as categorias infraestrutura escolar, políticas públicas educacionais e status da Educação Física, conforme a lista de códigos da figura 31 são as mais robustas e com maior destaque.

Inicialmente, os alunos foram inquiridos a responderem sobre o contexto institucional, se consideravam a escola onde estudavam com uma boa infraestrutura desportiva para às aulas de Educação Física. De assinalar que, majoritariamente, a percepção global de 53,3% alunos, que relatam que as suas escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas para utilização nas aulas de Educação Física, ultrapassando os 46,7% do grupo de alunos que apontam usufruírem de boas instalações desportivas.Notadamente, a pesquisa quantitativa dos dados contempla a percepção dos alunos sobre a tríade infraestrutura escolar, indicadores dos materiais e o status da Educação Física.

A título de exemplo, em relação a variável quadra de esportes (cobertas ou descobertas) percebemos que os resultados são convergentes. Uma vez que, 57,4% dos alunos discordaram (totalmente ou em parte) sobre a existência desta instalação dentro das dependências escolares. Não obstante, 82.2% dos alunos concordam (totalmente ou em parte) sobre o fato das quadras de esportes utilizadas serem fora das escolas.

Embora a variável diversidade de materiais (52,7%) tenha sido a única com maiores registros de concordância dos alunos, o oposto foi verificado acerca das variáveis qualidade, a quantidade e adaptação para alunos com NEE. Respectivamente, aqui, a maior parte dos alunos discordaram (totalmente ou em parte) sobre a qualidade (55.6%), quantidade (74.9%) e a adaptabilidade dos materiais (85.2%).

Curioso, entretanto, foi verificar o antagonismo dos resultados entre o gostar da Educação Física (22,5%) e considerá-la como importante (4,1%) nos currículos escolares. Enquanto o status real do gostar a coloca em primeiro lugar, a sua importância ainda que bem-posicionada,

a rebaixa para a terceira colocação, ficando atrás das disciplinas de Matemática (42,9%) e Língua Portuguesa (42,9%).

Quanto a relevância dos códigos nucleares ao que tange a análise qualitativa e a análise descritiva da pesquisa quantitativa, o nosso estudo recorre à literatura nacional e internacional para demonstrar que os resultados do nosso estudo estão em consonância com os achados literários (Alves & Xavier, 2018; Bracht et al., 2007; Brasil, 2020; Hardman, 2000, 2008, 2014; Pedró & Puig, 1998; UNESCO Thesaurus, 2019).

No que concerne a infraestrutura escolar, Alves e Xavier (2018) revelam a respeito do conceito polissêmico deste importante tema, o correlacionando a partir de uma perspectiva multifacetada, para além da arquitetura escolar e dos recursos educacionais. Ao passo que Brasil (2020) aponta que o sistema público brasileiro das escolas municipais de ensino fundamental precisa avançar no recurso educacional de quadra de esportes (31,4%) e material para a prática desportiva e recreação (47,5%).

Por sua vez, a importância das políticas públicas educacionais no nosso estudo, encontram sustentação em Pedró e Puig (1998), quando nos explicam que a política educacional é de fato o produto da atividade de uma autoridade pública no setor educacional. Contudo, aqui podemos destacar os governadores, prefeitos e secretários municipais de educação como agentes públicos que gozam de prerrogativas legais e possuem legitimidade de governo.

Em contrapartida, o comprometimento ao status da Educação Física pode ser comprovado pela robustez dos estudos de Hardman (2000, 2008, 2014), que tem demonstrado através de sucessivas Pesquisas Mundiais sobre a Educação Física escolar, projeções realísticas que denotam um cenário nebuloso, turbulento e incerto quanto a permanência desta disciplinas nos currículos escolares. Várias são as razões apresentadas, desde a fragilidade curricular, insuficiência e inadequação de recursos, equipamentos e instalações até a comprovação fática de status inferior perante a comunidade escolar.

Na sequência, quando vislumbramos a representatividade do código prática pedagógica, invocamos Bracht et al. (2007), quando revelam que o ensino e a prática pedagógica da Educação Física escolar, podem, sim, serem afetados de forma significativa pela ausência e insuficiência de materiais, equipamentos e instalações e espaço físico. Ademais, estes autores nos explicam que as condições de trabalho (vínculo trabalhista, se contratado ou efetivo e o salário) e a formação profissional (inicial ou continuada) também são pontos que prejudicam e impactam negativamente a disciplina de Educação Física escolar.

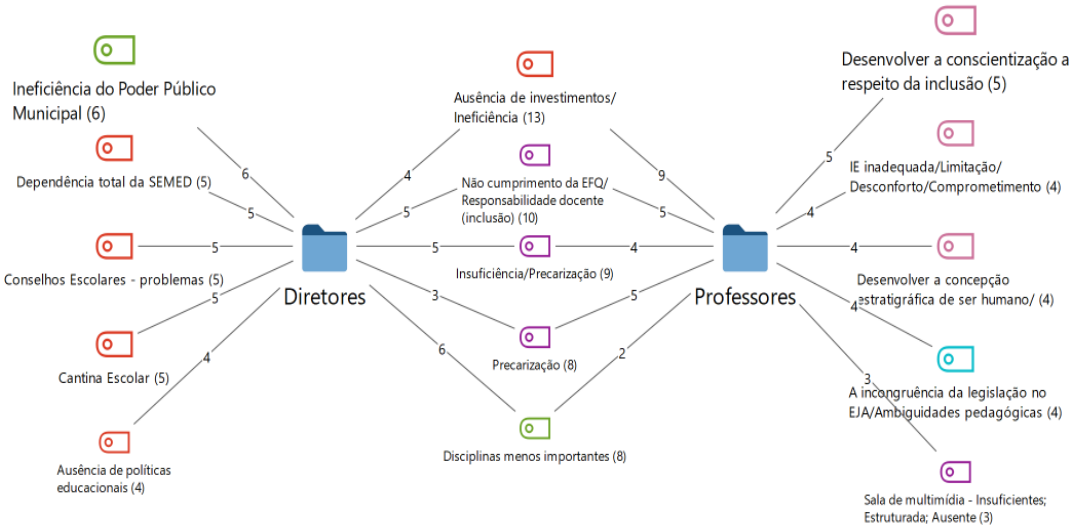
Por último, mas não menos importante, a categoria desvalorização da Educação Física escolar pode, de fato, ser considerada como produto final das categorias anteriores, que juntas consolidam e determinam o tom depreciativo atribuído a esta disciplina (UNESCO Thesaurus, 2019). Ainda que parte da literatura e marcos legais estabeleçam a sua importância como disciplina curricular obrigatória, área de conhecimento de linguagens e cultura corporal (Brasil, 1996, 1998; Ministério da Educação [MEC], 2010).

O fato é que em muitos países ainda paira sobre a Educação Física escolar evidências de status de menor importância, de ser a disciplina que confere *descanso ou folga* as ditas matérias intelectuais, teóricas e de sala de aula (Hagen, 2015). Outrora, como apontado pela UNESCO (2014), de ser uma das disciplinas que possui o maior índice de cancelamento de aula por inúmeras razões já descritas neste estudo. Não obstante, por ser considerada a disciplina curricular que carrega o estigma da diversão, da recreação e do prazer, disciplina de *playground* (UNESCO Thesaurus, 2019). Por fim, estas e outras razões conferem a esta matéria uma concepção de cunho pedagógico estritamente relacionado à *prática* (Crum, 2017) e ao *biológico* (Caparroz, 2007; Medina et al., 2013; Soares, 1996, 2012).

No entanto, sabemos que outras teorias apontam que o trabalho desenvolvido pela Educação Física escolar vai além da questão de formação do físico e de educação através do físico como remete Crum (2017). A questão cultural (Daólio, 2007) e social, ou melhor de justiça social, é uma das principais agendas da abordagem crítico-superadora para as aulas de Educação Física, que tematiza pedagogicamente os elementos da cultura corporal (Soares et al., 1992). Esta e outras teorias são fundamentais, cumprem um importante papel informativo para que a essência dos conteúdos de ensino desenvolvidos pela Educação Física não sejam distorcidos e reduzidos ao biológico, a ponto de o desporto educacional tematizado por esta disciplina no âmbito escolar, não ser considerado de maneira descontextualizada pura e simplesmente como *lazer* (Nogueira, 2014). É preciso que a Educação Física escolar seja ressignificada (Bracht et al, 2007; Kunz, 2012, Soares et al., 1992) para além da conceptualização enraigada e propedêutica de ginástica de meados do século XIX (Império do Brasil, 1854), predominantemente médico-higienista, militar e, posteriormente, desportiva (Caparroz, 2007; Soares, 1996, 2012). Todavia, todas sustentam os ditames biológicos.

A título de exemplo das categorias nucleares analíticas, apresentamos a figura 32, que estabelece o cruzamento metodológico de possíveis semelhanças e diferenças dos dados qualitativos através do modelo de dois casos (professores e diretores escolares).

Figura 32 – Modelo de dois casos - cruzamento dos cinco códigos mais frequentes (professores e diretores escolares)



Fonte: Elaborado pelo autor.

O modelo de dois casos explicitado acima, estabelece a relação entre códigos e subcódigos através do mapa interativo, que apresenta os cinco códigos e subcódigos mais frequentes por coluna. A análise qualitativa e a pormenorização dos dados demonstram que a categoria nuclear políticas públicas educacionais (cor vermelha) com cinco códigos e subcódigos foi a mais expressiva. Posteriormente, seguida pela infraestrutura escolar (cor roxa), prática pedagógica (cor lilás), status da EF (cor verde) e desvalorização (cor azul claro) cada uma, respectivamente, com quatro (4), três (3), dois (2) e um (1) código e subcódigos.

O aprofundamento do mapa interativo apresentado na figura 32 revela convergência entre os diretores escolares e os professores, sobretudo, no cruzamento dos dados referentes 5 A este propósito, sublinha-se que estudos nacionais (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2020d, 2020e; Inep, 2020b, 2020c, 2020d;) e internacionais (UNESCO, 1978, 2013, 2014, 2015a) estão alinhados

com os pressupostos relativos a necessidade de melhorias e avanços nos recursos educacionais de infraestrutura das escolas públicas municipais de ensino fundamental, sobretudo, ao que tange a ampliação do números de quadra de esportes e materiais, em prol a democratização do acesso e da inclusão das PCD.

Por fim, quando cruzamos os dados qualitativos dos participantes adultos com a análise descritiva e inferencial da pesquisa quantitativa realizada com os alunos, percebemos a consistência e a robustez da triangulação metodológica.

No que concerne a infraestrutura escolar, assim como os resultados dos professores e dos diretores escolares apresentaram consonância, como sinaliza a coluna medial da figura 32 através dos códigos não-cumprimento da EFQ, insuficiência e/ou precarização, e precarização, com os alunos não foi diferente.

Notadamente, em relação a*o não-cumprimento da EFQ*, o nosso estudo constatou que além de comprometer o acesso as aulas de Educação Física, condiciona, por conseguinte o processo de inclusão. Ademais, verificamos que isto aumenta a *responsabilização docente* (inclusão). A este respeito, constatamos que o contexto de ensino das escolas pesquisadas está em desconformidade com a metodologia (balizas) e os padrões mínimos que a UNESCO (1978) determina para a garantia de qualidade nas aulas de EF - o princípio de acesso e de inclusão. Por outro lado, a UNESCO (2015a) sublinha a necessidade das aulas de EFQ possuírem recursos materiais e apoio técnico para que o acesso possa ser assegurado, especialmente aos alunos que porventura apresentem algum tipo de deficiência. Neste sentido, diversas adjetivações e fragmentos denotam que as escolas públicas brasileiras precisam avançar com mais políticas públicas educacionais, de modo a combater os desequilíbrios sociais, desigualdades educacionais, estagnação e possíveis retrocessos, são eles: ausências, carências no princípio de acesso e de inclusão, inclusão limitada, barreiras estruturais e físicas, ambiente de não-acessibilidade, ausência de acessibilidade, impedimentos, limitações de acesso e espaços, de materiais, espaços reduzidos, problemas nos padrões mínimos, quadra de esportes aberta e externa, externo, fora da escola, ausência de rampas para cadeirantes, dificuldades para cadeirantes, barras, dificuldades de acesso a quadra de esportes, aulas nas praças, prevalência de exclusão.

Como já demonstrado, 82,2% dos alunos concordam (totalmente ou em parte) que as quadras de esportes (cobertas ou descobertas) utilizadas nas aulas de Educação Física escolar são externas às escolas. Verificamos que este resultado é compatível com estudos desenvolvidos no contexto doméstico por Ferreira Neto (2017, 2020e), que demonstraram que 72,5% dos alunos inferem que as aulas de Educação Física escolar ocorrem fora da escola, em quadra de esportes de praças públicas. Os dados da Fundação Lemann e Merrit (2019) corroboram com os dados anteriores, comprovando a ausência total de quadra de esportes nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). Estes mesmos resultados acachapantes de ausência de quadra de esportes, se repetem a nível nacional (Brasil, 2020) e a nível estadual (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

Nesta mesma linha, 76,9% discordaram (totalmente ou em parte) que as escolas possuam adaptações e acessibilidade para a circulação de alunos com NEE. Este resultado constatado no nosso estudo, é consistente com a literatura nacional (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Todavia, no contexto nacional, a média sobre algum recurso de acessibilidade PCD é inferior, uma vez que 49,9% das escolas públicas municipais de ensino fundamental indicam tendências favoráveis neste sentido (Brasil, 2020). Ao passo que no Rio de Janeiro (61%), Pernambuco (52,3%) e Ceará (70,5%), os números relativos são maiores (Inep, 2020b, 2020c, 2020d).

A subcategoria insuficiência e precarização foi sinalizada por meio de queixas de professores (4) e dos diretores escolares (5).

Informa-se que esta subcategoria está inserida na categoria materiais didático-pedagógicos, deste modo referimos que a triangulação metodológica dos resultados dos alunos, professores e diretores escolares são compatíveis com a literatura (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2020c, 2020d, 2020e; Hardman, 2014; Inep, 2020b, 2020c, 2020d; UNESCO, 2014).

Sendo assim, o nosso estudo demonstrou que a insuficiência e a precarização dos materiais foram evidenciadas através de adjetivações e fragmentos, como ausência de diversidade, obsolescência, insuficiência, ausências, precário, limitado, ausência de investimento, deficiências, escasso, uso de materiais dos professores, suficiência, quantidade e diversidade, defasagem, aceleração da deterioração pela alta rotatividade de uso dos alunos e quantidade inferior. Referente à percepção dos alunos, a análise inferencial dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física, constatou através do qui quadrado que existem diferenças estatísticas significativas entre os dois grupos de alunos em relação as variáveis diversidade (χ^2=; p= .002), qualidade (χ^2=; p= .002), quantidade (χ^2=; p= .002) e adaptabilidade para alunos com NEE (χ^2=; p= .000). Notadamente, a análise descritiva em relação às variáveis qualidade, quantidade e adaptabilidade de materiais revelam percentuais elevados de discordância (total ou em parte) alinhados ao grupo de alunos que inferem que as escolas não possuem uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física.

No tocante à presença de materiais, a Pesquisa Mundial III de Educação Física escolar de 2013, além de invocar estudos anteriores, aponta que atualmente as deficiências na provisão de instalações, equipamentos, materiais e manutenção inadequada comprometem os programas curriculares de Educação Física (Hardman, 2014; UNESCO, 2014). Este panorama foi comprovado no contexto nacional das escolas públicas municipais brasileiras de ensino fundamental, posto que se constata um quadro de insuficiência, na medida que apenas 47,5% das escolas possuem material para prática desportiva e recreação (Brasil, 2020). Isto equivale a dizer que aproximadamente 41.427 escolas municipais brasileiras apresentam carências de materiais para a utilização nas aulas de Educação Física. No contexto estadual, embora as escolas municipais de ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro demonstrem possuir melhores condições de materiais (72%) para a EF (Inep, 2020b), o mesmo não se repete nos estados de Pernambuco (14,1%) e Ceará (55,6%), que apresentam quantidades insuficientes de materiais (Inep, 2020c; 2020d). Para se ter maior profundidade do problema de escassez de materiais, quando observamos em números absolutos a presença de materiais destinados à Educação Física nas escolas municipais de ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro, constatamos que aproximadamente 1.012 escolas sinalizam ausência de materiais (Inep, 2020b). Por último, mas não menos relevante, Ferreira Neto (2017, 2020c, 2020d, 2020e), sublinha a ausência, insuficiência e precariedades na provisão de materiais em diversas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental. Notadamente, as evidências apontam que 60% dos alunos consideram que os materiais desportivos utilizados nas aulas de Educação Física escolar eram de baixa qualidade (Ferreira Neto, 2017, 2020e).

Ainda dentro do contexto da categoria nuclear infraestrutura escolar, a subcategoria precarização foi apontada por professores (5) e diretores escolares (3) através da subcategoria vestiários, banheiros e chuveiros. Os resultados referentes aos alunos indicam que 62,4% concordam (totalmente ou em parte), que os banheiros estão próximos ao local de aula. Não obstante, 65,1% dos alunos discordam (totalmente ou em parte) que as escolas possuam banheiros adequados para alunos com NEE. Por fim, 75,2% dos alunos concluem e discordam (totalmente ou em parte) que existam vestiários próximos ao local de aula nas escolas.

No tocante a estas subcategorias, os resultados com os professores e diretores escolares fizeram emergir adjetivações como insuficiência de banheiros e chuveiros, precário, ausência de vestiários e abaixo do ideal. No conjunto, a triangulação metodológica sobre a precarização

referida no nosso estudo pelos alunos, professores e diretores escolares são consistentes com os achados da literatura (Brasil, 2020; Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Inep, 2020b; 2020c; 2020d; Sátyro & Soares, 2007).

Ainda que os dados demonstrem que no contexto nacional 95,4% das escolas públicas municipais de ensino fundamental possuam banheiros (Brasil, 2020), o fato é que este dado não nos possibilita correlação com o componente curricular Educação Física, uma vez que alguns estudos apontam que locais de praças públicas onde se sucedem as aulas de EFE não possuem banheiros (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e). Esta questão se agrava se considerarmos os banheiros para PCD, uma vez que apenas 37,5% das escolas municipais brasileiras de ensino fundamental possuem esta instalação (Brasil, 2020), resultados estes que, no cotejo com os registrados nos Estados do Rio de Janeiro (58%), Pernambuco (30,3%) e Ceará (47,1%) revelam desigualdades educacionais entre as regiões geográficas (Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Ao passo que é no ensino fundamental que está o maior contingente de matrículas na educação básica, Sátyro e Soares (2007) referem sobre a necessidade de melhor conhecer a realidade das escolas brasileiras, muitas, infelizmente convivem com a precarização de perto, ausência de abastecimento de água, energia elétrica e com banheiros fora do prédio escolar. Este contexto nos informam as autoras podem influenciar de maneira significativa a qualidade da educação. Aqui invocamos Freire (1981) e Althusser (1980) para realizar o desvelamento da estrutura social, a dialetização entre a infraestrutura e a supraestrutura, hermenêuticamente reconhecendo a participação do Estado de Direito (supraestrutura) e das forças produtivas e das relações de produção como base econômica (infraestrutura), para o fortalecimento da resistência e da luta contra a precarização das escolas públicas brasileiras, de modo a buscar a reversão de tais desequilíbrios sociais. Face a esta questão, lembra-nos Freire (1981) que a neutralidade do trabalhador social, enquanto educador contribui de forma contraproducente para a permanência do status quo.

De fato, apontam a prevalência de precarização nas escolas públicas municipais de ensino fundamental durante as aulas de Educação Física, visto que não existem instalações de apoio, vivencia-se a ausência de vestiários e banheiros com chuveiros (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e). Este contexto de ensino adverso nas escolas públicas dos municípios brasileiros, além de cercear o direito dos alunos aos cuidados pessoais antes, durante e após as aulas de EF, viola os princípios constitucionais da garantia de padrão qualidade na educação (Brasil, 1996, 2018). Logo, uma vez que se comprove a inexistência de tais instalações, não há o acesso e a inclusão, princípios caros à UNESCO, utilizados como metodologia para que a Educação Física de Qualidade (EFQ) seja efetivada (UNESCO, 1978, 2015a)

Quando invocamos ainda nesta subseção a figura 32, é para salientar que a categoria políticas públicas educacionais foi a mais expressiva, sendo representada pela categoria secundária ausência de investimentos e/ou ineficiência – com 13 segmentos codificados.

Quanto a percepção dos professores e dos diretores escolares servem como referência os fragmentos e adjetivações que, no conjunto, contribuem para ilustrar a ausência de investimentos e/ou ineficiência do Poder Público Municipal acerca das políticas educacionais e os recursos que deveriam ser destinados para a Educação Física através da arquitetura escolar, provisão de material desportivo, equipamentos e instalações, são eles: ausências, precária, necessidade de investimentos, ausência de políticas educacionais, ausência de verba, limitado, espaços desadequados, ausência de estrutura, desinvestimentos nos materiais desportivos, desinvestimentos nos eventos escolares realizados pela EF e desvalorização. Estes resultados corroboram e são compatíveis com o Inep (2019a, 2020a) sobre a necessidade do aumento nos investimentos por alunos das escolas públicas brasileiras da educação básica.

O cruzamento dos dados nos possibilita o registro de maior contestação dos professores (9) no cotejo com os diretores escolares (4). Acerca da opinião dos alunos sobre uma possível ausência de investimentos e/ou ineficiência da SEMED, entendemos que a triangulação metodológica se dá concretamente nos dados anteriormente já mencionados sobre as variáveis quadra polidesportiva (coberta ou descoberta) dentro da escola, quadra polidesportiva externa à escola (coberta ou descoberta), materiais didático-pedagógicos e nas instalações de apoio, como vestiários e banheiros com chuveiros. Todas, já foram pormenorizadas sob a égide das categorias e subcategorias precarização, insuficiência e/ou precarização, e não-cumprimento da EFQ, que apontam evidências robustas e consistentes de ausências, insuficiências e deficiências nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental pesquisadas.

Com efeito, a triangulação metodológica dos alunos, professores e diretores escolares no tocante a categoria ausência de investimentos e ineficiência está em consonância com a literatura internacional (Hardman, 2014; UNESCO, 2014) e nacional que apresenta estudos técnicos robustos (Brasil, 2020; Inep, 2020b, 2020c, 2020d). Ademais, estes estudos são corroborados por alguns estudos domésticos realizados *in loco* (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e), que comprovam o contexto de ausências de materiais, espaço físico de quadra de esportes, instalações de apoio (banheiros e vestiários), recursos educacionais de IE inerentes a prática pedagógica da EF, que denotam e reverberam o quadro de ausência de investimentos e ineficiência do sistema público municipal de ensino. Convém salientar, que o investimento médio por aluno no Brasil, nas escolas públicas da educação básica é de US$ 3.800,00, enquanto nos países da OCDE a média é de US$ 9.300,00. No cotejo, isto equivale a dizer que o Brasil investe menos da metade da média dos países membros da OCDE (Inep, 2019a). Na América Latina, o Brasil é o terceiro que mais realiza investimentos de gastos públicos por alunos na educação, só perdendo para a Costa Rica e o Chile, quando se considera em dólares americanos, o PPC. Todavia, enquanto os países da OCDE investem em média US$ 10.102 anuais PPC, no Brasil, o gasto público/aluno foi de US$ 4.661 anuais, equivalente a dizer que, de fato, investimos menos da metade da média do que os países da OCDE investem (Inep, 2020a).

Por último, mas não menos importante, evocamos a categoria *status da EF*, novamente, a partir da figura 32 demonstrada anteriormente, com o objetivo de estabelecer o cruzamento dos dados entre os diretores escolares e os professores a partir da subcategoria *disciplinas menos importantes*. Referimos que esta subcategoria hierarquicamente advém da categoria secundária percepção da importância das disciplinas acadêmicas.

Referente a percepção destes importantes atores educacionais, a presença de fragmentos e adjetivações como lazer, distração, recreação, descartável, optativa, ausência de espaços físicos e materiais, precário, irrelevante (sem importância do ponto de vista geral), complementar (como Artes e Línguas Estrangeiras), abaixo das outras disciplinas, discriminação da comunidade escolar, supervalorização de disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa e Ciência), desinteresse dos pais (durante a entrega dos resultados da aprendizagem dos alunos no evento Escola Aberta em detrimentos de outras disciplinas) e desvalorização, servem como referência para determinar o status da EF, a partir de evidências concretas que a inserem no rol entre as disciplinas menos importantes. No conjunto, estes resultados demonstram consonância com a literatura acerca do status real da EF no contexto global e nacional, bem como das possíveis razões ao fato desta disciplina possuir um status inferior (Ferreira Neto, 2017, 2020c, 2020d, 2020e; Hardman, 2000, 2008, 2014; UNESCO Thesaurus, 2019; UNESCO, 1978, 2013, 2015b, 2017) no cotejo com outras disciplinas acadêmicas alçadas como mais importantes.

Vale ressaltar, que o cruzamento dos dados refere maior afirmação dos diretores escolares (6) no cotejo com os professores (2) em relação as evidências do status da Educação Física entre as disciplinas acadêmicas menos importantes.

Contudo, percebemos convergência, sobretudo, nas informações referentes as *disciplinas mais importantes*, posto que os alunos *supervalorizam* as disciplinas de Matemática (42,9%) e Língua Portuguesa (42,9%) como as mais importantes. Ao passo que quando avaliam o *gostar*, a Educação Física ocupa a primeira posição. A análise inferencial entre as quatro disciplinas mais importantes, revelam que entre os dois grupos de alunos, majoritariamente, 52,1% revelam que as escolas *não* possuem boas infraestruturas desportivas para utilização nas aulas de Educação Física, se sobrepondo aos 43,1% que informam usufruírem de boas instalações desportivas.

Dentre os principais *motivos* que levam os alunos a participarem das aulas, 90,6% concordam (totalmente ou em parte) sobre a percepção da importância para o desenvolvimento, e 87,9% sobre a percepção da diversão.

No tocante ao status real da EF acerca dos benefícios proporcionados pelas aulas, os alunos inferem melhorar a condição física e a saúde (44,7%) como o mais importante, quanto aos conteúdos de ensino, o futsal (33,7%) foi o que mais se destacou.

Quando questionados sobre a lembrança das aulas de EF, os alunos invocam o esporte (53,8%) como a principal recordação. Neste sentido, a análise inferencial realizada aponta que dentre os dois grupos de alunos, 28,1% informam que as escolas não possuem boas infraestruturas desportivas para utilização nas aulas de Educação Física, superando 25,7% que relatam usufruírem de boas instalações desportivas. Lembranças menos expressivas, como os jogos populares e brincadeiras (19,2%), movimento (12,1%), prazer (7,7%) e recreação (3,0%) também merecem registro da nossa parte.

No antagonismo entre obrigatoriedade versus aulas optativas de Educação Física, a maior parte dos alunos sinaliza que, sim (54,1%) participariam das aulas de EF mesmo que estas se tornassem optativas. Desafiam este resultado, 35,2% dos alunos que apontam não sei, em detrimento ao grupo de alunos que não (10,7%) participariam.

Quando buscamos estabelecer a triangulação metodológica dados dos alunos sobre o status da Educação Física que referendem e sustentem as informações prestadas pelos diretores escolares e professores, percebemos que algumas destas informações já foram prestadas, sobretudo, referentes a precarização e a ausência de espaços físico e materiais.

Não obstante, verificamos que em grande medida, os resultados do nosso estudo estão em consonância com outras pesquisas que demonstram uma concepção histórica generalizada e consolidada da disciplina de Educação Física sob os ditames biológicos da instituição médico-higienista (Caparroz, 2007; Medina et al., 2013; Soares, 2012; 1996) a fundamentando sob o manto do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora (Magill, 1984).

As consequências pagas historicamente pela Educação Física, no sentido de reduzi-la a uma disciplina curricular eminentemente prática (Crum, 2017), tem sido prejudiciais a tematização da prática pedagógica dos elementos da cultura corporal (Soares et al., 1992). Visto que em muitos países, segundo Hagen (2015), a Educação Física já é considerada como recesso, folga ou descanso para as disciplinas tradicionalmente consideradas como teóricas, intelectuais ou de salas de aula.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Física quando desenvolvido estritamente e de maneira exacerbada relacionado ao ser motor (Daolio, 2007) e com subserviência a instituição desportiva (Betti, 1999; Bracht & Almeida, 2003; Caparroz, 2007; Darido, 2003; Darido & Rangel, 2008; Hardman, 2008; Melo, 2015 UNESCO, 1978, 2013, 2015b, 2017), confunde agentes públicos, gestores, alunos e toda a comunidade escolar acerca

da real função educacional e social desta disciplina curricular. Alienadamente, estes atores educacionais tendem a relacionar a Educação Física ao estigma da recreação, lazer, diversão e ao recesso (Cunha, 1989; Hagen, 2015; Hardman, 2000; Sérgio, 1999; UNESCO Thesaurus, 2019), desvirtuando sua função pedagógica (Soares et al., 1992) e o seu status legal de disciplina curricular obrigatória da educação básica (Brasil, 1996).

A desvalorização e o status inferior que o nosso estudo verificou no cotejo com as disciplinas curriculares acadêmicas consideradas como *mais importantes*, bem como pela discriminação pela comunidade escolar é compatível com investigações desenvolvidas por Hardman (2014; 2008, 2000). As deficiências na provisão de instalações e equipamentos são fatores preditivos do status real da EFE e de fatores causais que representam falhas na implementação e para o cumprimento real dos programas curriculares, além de constituir falhas nas políticas educacionais (Hardman, 2014).

O desprestígio e o status inferior da Educação Física nos currículos escolares, segundo Hardman (2000, 2008, 2014) dentre outras questões, devem-se a cessação de sua carga horária para atender interesses de outras disciplinas acadêmicas, como o preparo para exames, o maior cancelamento de aulas, no cotejo com outras disciplinas; a cessação de espaços como ginásios e quadra de esportes durante as aulas de EF para atender aos eventos escolares. Ademais, a EF sofre com constantes ausências de infraestruturas escolares inerentes à prática pedagógica desenvolvida, como instalações, equipamentos e materiais, a redução de carga horária e do seu tempo no currículo escolar, a fragilidade do currículo escolar, o baixo status profissional devido a presença dos professores generalistas no ensino primário.

Estas, dentre outras questões, são fortes indícios que a literatura aponta como sinônimos da desvalorização pela comunidade escolar e do baixo status da Educação Física escolar perante as demais disciplinas curriculares acadêmicas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VI

6 CONCLUSÕES

6.1 Resumo

O objeto de estudo da presente investigação centra-se na tríade políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar e o status do componente curricular Educação Física. Neste ínterim, o objetivo da presente pesquisa foi estudar a influência que as políticas públicas educacionais exercem nas infraestruturas escolares e no status do componente curricular Educação Física.

Refira-se que os referenciais teóricos-metodológicos foram consolidados (ver Capítulo II), de modo a fundamentar à posteriori a epistemologia das etapas de pesquisa referentes à recolha dos dados e à hermenêutica da análise dos dados.

A pesquisa em sua origem possui metodologia mista, uma vez que reúne requisitos e atributos qualitativos e quantitativos. Contudo, é predominantemente qualitativa, na medida que a recolha dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes adultos (professores e diretores escolares) demonstraram-se robustas e consistentes. No conjunto, o tempo total das 10 entrevistas semiestruturadas contabilizaram 12h 22m 29s. (ver Quadro 27 e Quadro 28).

Majoritariamente, as informações sociodemográficas revelam que os cinco professores são do sexo masculino, possuem em média 13,6 anos de experiência. Destes, dois professores tinham treze anos de experiência docente, enquanto os outros três, tinham, respectivamente, seis, nove e vinte e sete anos de experiência docente. Quanto à formação acadêmica, apenas três professores possuíam curso de especialização, enquanto outros dois possuíam apenas curso de licenciatura. Os professores lecionavam aulas de Educação Física na etapa da Educação Básica correspondente aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

O cargo de Direção Geral Escolar, majoritariamente é ocupado por mulheres (80%). Dos cinco diretores escolares, apenas um era do sexo masculino. O tempo médio de experiência na função diretiva foi de 6 anos. Dentre os cinco diretores escolares, três estavam na função há três anos, os outros dois, respectivamente, estavam há dez anos e onze anos na função diretiva. No tocante a formação acadêmica, quatro diretores escolares possuíam especialização e um apenas o curso de licenciatura.

Por conseguinte, a pesquisa qualitativa foi realizada com o auxílio do software MAXQDA Analytics Pro Student 2020 (versão 20.4.0). Sendo assim, a melhor estruturação da análise de conteúdo nos possibilitou a elaboração de um amplo sistema geral de codificação. No conjunto, o sistema geral de codificação contabilizou 408 códigos (ver Figura 9). Destes, 211 segmentos codificados foram atribuídos aos professores (ver Figura 10) e 197 aos diretores escolares (ver Figura 11).

Por seu turno, a nossa investigação alicerçada em Bardin (2011), conclui que a análise de conteúdo realizada no *corpus* da investigação (os dez documentos provenientes das entrevistas semiestruturadas) seguiu na fase de pré-análise as *regra*s estipuladas para que a análise de conteúdo da pesquisa qualitativa obtivesse credibilidade e confiabilidade.

- A regra de exaustividade ocorreu através do aprofundamento na análise das entrevistas semiestruturadas;
- A regra de seletividade foi por nós considerada para que possíveis enviesamentos analíticos fossem evitados;
- A regra de representatividade foi cumprida pela participação das escolas pesquisadas, dos diretores gerais e dos alunos matriculados no 9º de escolaridade;
- A regra da homogeneidade foi seguida pela participação exclusiva das escolas dos anos finais do ensino fundamental e dos participantes;
- A regra de pertinência foi atendida pelo lócus e atores sociais participantes;
- Contextualização nacional e global dos objetos de estudo investigados;
- Clareza de objetivos, das questões de pesquisa e do percurso metodológico investigativo;
- Triangulação metodológica nos instrumentos de recolha e análise dos dados;
- Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP) através do Parecer: 3.706.948, da UERJ;
- Clareza na definição das categoria e conceitos essenciais ao percurso investigativo;
- Consciência e limitação do pesquisador sobre a robustez dos dados qualitativos analisados.

Por fim, a pesquisa qualitativa foi estruturada através de cinco categorias nucleares de análise: políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar, status da Educação Física, prática pedagógica e desvalorização.

As seguintes unidades de análise foram utilizadas como referência para a elaboração dos grandes eixos temáticos:

- O status da Educação Física Escolar;
- A infraestrutura escolar;
- As parcerias comunitárias;
- A prática pedagógica;
- O monitoramento e a garantia de qualidade;
- A abordagem inclusiva;
- Os objetivos que deveriam ter a Educação Física - a BNCC;
- A formação continuada .

A pesquisa quantitativa contou com a participação de 338 alunos do 9º ano de escolaridade dos anos finais do ensino fundamental. Os dados foram recolhidos em cinco escolas públicas municipais através da aplicação do roteiro de questionário, que essencialmente continha perguntas fechadas a serem analisadas por quatro pontos da escala de Likert, dentre outras questões a serem respondidas. Basicamente, o conteúdo do questionário aplicado buscava conhecer a percepção dos alunos sobre a infraestrutura escolar, a infraestrutura desportiva e o status da Educação Física.

A análise quantitativa dos dados foi estruturada e realizada de duas formas. A primeira, consistiu em uma análise descritiva. Esta contemplou aspectos sobre o contexto de ensino referente a infraestrutura desportiva disponibilizada para as aulas do componente curricular Educação Física, as instalações escolares (a infraestrutura) para o ensino, os indicadores de materiais e sobre o status real da EF. A segunda, consistiu em uma análise inferencial dos dados. Aqui, a análise inferencial se estruturou a partir da questão central colocada aos alunos no questionário - *Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura*

desportiva para as aulas de Educação Física? - A partir das respostas foram comparados dois grupos de alunos - os que referem que as escolas têm boas infraestruturas desportivas para as aulas de EF e os que referem que não. As respostas destes dois grupos de alunos foram cotejadas e analisadas no cerne das seguintes variáveis, nomeadamente, a infraestrutura desportiva das escolas de materiais e o status da Educação Física. Convém salientar, que os dados estatísticos da pesquisa quantitativa foram analisados com o auxílio do software SPSS, versão 22.

A seguinte questão de pesquisa foi elaborada ainda no início desta tese:

- Como os atores educacionais (diretores, docentes e alunos) das cinco (5) escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação de Búzios-RJ (Brasil), descrevem a relação entre as políticas públicas educacionais com as infraestruturas escolares e o status (legitimidade) do componente curricular Educação Física?

De modo que esperamos que o aprofundamento do percurso investigativo, científico e metodológico nos possibilite responder a contento as questões de pesquisa e os objetivos da presente investigação. E, aqui, tentaremos empreender esforços contundentes para atingir com robustez e consistência aos objetivos propostos.

Assim, a presente seção está estruturada em três partes, de maneira a enfatizar e responder a cada um dos objetivos específicos traçados inicialmente de acordo com as abordagens metodológicas.

Ao passo que apresentaremos a síntese dos principais resultados a que o nosso estudo conseguiu alcançar.

Sendo assim, as principais conclusões do nosso estudo emergem dos objetivos específicos formulados e das questões de pesquisas centrais e secundárias estabelecidas no início do percurso investigativo. Os seguintes objetivos nortearam a presente investigação:

A. Identificar as políticas públicas educacionais que subsidiam a infraestrutura escolar;
B. Conhecer a opinião dos diretores, professores e alunos acerca da influência das políticas públicas educacionais sobre o status e a qualidade da lecionação das aulas de Educação Física nos currículos escolares;
C. Perceber, com base na opinião dos participantes, o quanto do status da Educação Física pode ser atribuído às boas práticas das políticas públicas educacionais.

Embora o percurso metodológico utilizado no nosso estudo tenha demonstrado através da regra da representatividade que a totalidade das escolas e da participação dos diretores escolares foi alcançada. Não obstante, ressaltamos que as conclusões do nosso estudo relativas à percepção dos participantes sobre as políticas públicas educacionais, a infraestrutura escolar, a infraestrutura desportiva e o status da EF são válidas impreterivelmente para o lócus e para os participantes investigados. Sendo assim, os resultados não podem ser generalizados.

6.2 Objetivo 1 - A identificação das políticas públicas educacionais relativas à infraestrutura escolar

1. Majoritariamente, os diretores escolares e os professores demonstraram dificuldades e desconhecimento total sobre as políticas públicas educacionais, sobretudo, as que possuem relação com a disciplina curricular Educação Física através de projetos arquitetônicos de construção de quadra de esportes. Infere-se que os diretores escolares e os professores desconhecem as políticas públicas educacionais do Ministério da Educação (MEC) consideradas como mote e escopo da presente investigação, notadamente, ao que tange a

infraestrutura escolar e ao status da disciplina curricular Educação Física, dentre elas: o FNDE, o Fundeb, o PAR, o PDDE e o Projeto de Quadras Poliesportivas, a Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares e a Infraestrutura para a Educação Básica.

2. De um modo geral, os professores e os diretores escolares não souberam denominar as políticas educacionais que poderiam legitimar e melhorar os status real da disciplina de Educação Física. Assim, em decorrência deste desconhecimento, predominantemente, invocaram melhorias na infraestrutura física escolar e a necessidade de maiores investimentos na construção de quadra de esportes e na aquisição de materiais, como formas de redução das discrepâncias entre a Educação Física e as demais disciplinas dos currículos escolares.

3. Enquadramos como desconhecimento parcial, as respostas dos diretores escolares e dos professores sobre as políticas educacionais do PDDE, de construção arquitetônica de quadra de esportes e do Fundeb, uma vez que as respostas se deram fora de contexto temporal das perguntas que buscavam identificar o conhecimento sobre as políticas educacionais.

4. Verificamos que dentre algumas das políticas públicas educacionais mencionadas pelos diretores escolares, nomeadamente, o Fundeb, Escola Acessível, Educação Conectada, Mais Educação, Mais Cultura, PDDE e o PNLD demonstram, sobretudo, a atemporalidade das respostas às questões inquiridas, ademais muitas foram por nós identificadas. Todavia, percebemos que não havia nexo causal das referidas políticas públicas educacionais com as políticas educacionais especificamente relacionadas com a prática pedagógica da Educação Física escolar, no tocante a IDE (bebedouros, vestiários, banheiros com chuveiros próximos ao local de aula, materiais e espaços físicos escolares de quadra de esportes) que pudessem vir a contribuir para legitimar e alavancar o status real da referida disciplina acadêmica.

5. Os professores e os diretores escolares revelam que a ausência de investimentos e a ineficiência pública na arquitetura escolar, notadamente, na área infraestrutura desportiva de quadra de esportes (recursos educacionais) representam um dos principais problemas das políticas públicas educacionais. Por conseguinte, verificamos que a origem deste problema é de fato estrutural, na medida que as evidências demonstram que escolas públicas têm sido construídas sem infraestruturas de quadra de esportes, o que impõe sérios desafios à disciplina de Educação Física.

6. A precarização da Educação Física pela ineficiência da SEMED foi reportada pelos diretores escolares através de apontamentos que denotam a ausência de políticas públicas educacionais na infraestrutura escolar e desportiva (materiais e instalações de quadra de esportes). Constatamos que a relação das escolas com a SEMED é de dependência total, no entanto, as escolas padecem com insuficiências, incertezas e procrastinação referentes aos pedidos e necessidades na área de infraestrutura.

7. Majoritariamente, os diretores escolares apontam que os problemas na estruturação do Conselhos Escolares constituem a principal razão da ausência de investimentos nas escolas públicas municipais. Comprovamos que esta questão deve-se aos registros de pendências da situação fiscal das escolas, o que tende a inviabilizar a captação de recursos públicos oriundo de verbas de programas do Governo Federal.

8. Na medida que diversas escolas não possuem espaços físicos para a realização de aulas de Educação Física, os diretores escolares e professores reivindicam a favor de uma demanda antiga - a necessidade de incorporação às escolas de quadra de esportes de praças públicas situadas ao lado de algumas unidades escolares.

9. A maioria dos alunos consideram que as políticas públicas educacionais implementadas nas unidades de ensino indicam que as escolas *não* possuem boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física.

10. De fato, a análise descritiva dos dados dos alunos referentes as instalações para o ensino da Educação Física, revelam o abandono das políticas públicas educacionais relacionadas a área de infraestrutura escolar. Na maior parte dos itens da infraestrutura escolar e desportiva avaliados, os alunos têm a percepção de discordância (total ou em parte). Em suma, seja em itens relacionados a infraestrutura escolar (espaços alternativos - salas e auditórios, laboratório de informática e de ciências, adaptações e acessibilidades para alunos com NEE e banheiros adequados aos alunos com NEE) ou desportiva (quadra de areia, ginásio polidesportivo, parque infantil, quadra polidesportiva dentro da escola e vestiários próximos ao local de aula), a maioria dos alunos discordam que as escolas possuam boa infraestrutura escolar e desportiva para as aulas de Educação Física.

11. A maior parte dos alunos apontam que *dentro* das escolas não há quadra de esportes para a utilização nas aulas do componente curricular Educação Física. De igual modo, a parcela mais expressiva dos alunos considera que a infraestrutura de quadras de esportes utilizadas durante à Educação Física são *externas* às escolas.

12. A maioria dos alunos avaliaram a infraestrutura escolar de materiais didático-pedagógicos destinados à disciplina de Educação Física como ausentes ou insuficientes ao que tange as variáveis qualidade, quantidade e adaptabilidade para os alunos com NEE. A variável diversidade foi a única em que a maior parte dos alunos avaliaram positivamente.

13. No conjunto, a maioria dos professores e dos diretores escolares de quatro das cinco escolas pesquisadas, relatam que a infraestrutura escolar de materiais utilizados pela disciplina curricular de Educação física são insuficientes e precarizados. Em menor proporção, dois diretores escolares constatam que os problemas de materiais ocorrem devido à ausência de provisão por parte da SEMED. Em menor grau, alguns diretores escolares e professores avaliam suficiência e boa diversidade de materiais nas escolas. Foi dito que a disciplina de Educação Física deveria ser beneficiada com compensação de investimentos pela SEMED, simplesmente por não ser beneficiada pelo Programa Nacional de Materiais e Livros Didáticos (PNLD).

14. A política pública educacional representada pela infraestrutura escolar de quadra de esportes foi avaliada negativamente na totalidade das unidades de ensino pesquisadas. As adjetivações quadra da comunidade, quadra externa e espaço físico irregular, espaços reduzidos, bom espaço físico, mas com necessidades de manutenção e a incorporação de quadra de esporte às escolas caracterizam ausência, precarização e/ou insegurança. Em função da ausência de políticas públicas educacionais de infraestrutura escolar de quadra de esportes *dentro* das escolas, os professores e alunos convivem com a rotina de aulas em espaços físicos escolares adaptados, mas, sobretudo, não-escolares. Os maiores problemas

ocorrem durante as aulas de Educação Física que são realizadas fora da escola, nas praças públicas, com a insegurança e a precarização de quadras de esportes externas sem cobertura, comunitárias, além dos desafios que lhes são impostos pela dura realidade das intempéries climáticas.

15. Os diretores escolares descrevem diferentes iniciativas no sentido de mobilização da comunidade escolar para reivindicar políticas públicas educacionais de projetos de arquitetônicos de construção de quadra de esportes e melhorias na infraestrutura desportiva escolar (IDE). No tocante a estas questões, destacam-se: a inexistência de uma ampla mobilização e/ou a naturalização do problema pela comunidade escolar, realização de reuniões e diálogos e manifestação com atos públicos pacíficos e, por fim, a incorporação de quadra polidesportiva a escola e/ou construção de campo.

16. No que se refere às políticas públicas educacionais de infraestrutura escolar, os professores e diretores escolares informam que a chancela da SEMED e o conhecimento da comunidade escolar a respeito da notoriedade de aulas fora da escola, em quadras polidesportivas situadas nas praças públicas, representam a *incoerência do sistema público municipal de ensino*. Visto que confundem-se políticas públicas de lazer com as de educação, pleiteiam-se reformas e manutenções de espaços físicos que por direito, pertencem à comunidade, são destinados ao lazer da população. Posto que se permite que este tratamento desigual e atípico continue a se consolidar a uma disciplina curricular obrigatória da educação básica, como é o caso da Educação Física.

17. Os diretores escolares e professores referem que as instalações de apoio (vestiários e banheiros com chuveiros próximos ao local de aula) se, existentes, subsidiariam a infraestrutura escolar e melhorariam a dinâmica e logística das aulas de Educação Física. Contudo, verifica-se a precarização através da ausência, insuficiência, inadequações ocasionadas pela falta de manutenção, dimensões reduzidas, subutilização de vestiários e proibição do uso dos banheiros com chuveiros existentes. Para a maior parte dos alunos não há nas escolas vestiários próximos aos locais das aulas de Educação Física.

18. Nas escolas que possuem vestiários, estas instalações de apoio à EF foram subutilizadas e estão a atender a necessidades diversas que denotam desvio de finalidade, como as de depósito. Os diretores escolares e professores referem sobre o fenômeno da *cultura escolar do não-uso do vestiário*, contudo percebemos que esta questão ocorre pela falta de gestão deste espaço e da necessidade de recursos humanos de auxiliares de serviços gerais para efetuar a limpeza do local.

19. Dentre as justificativas apresentadas pelos diretores escolares e professores para a propagação da cultura escolar do não-uso de vestiário nas escolas que possuem esta instalação, relacionam-se a não-obrigatoriedade do uso do uniforme durante as aulas de Educação Física (EF). Na medida que os alunos não precisam utilizar vestimentas apropriadas para a EF, passam a fazer a aula com a roupa que está no corpo e deixam de utilizar o vestiário, acarretando o seu desuso. Outras justificativas foram apresentadas para que as escolas não defendam o uso de vestiários, como a predileção dos alunos pela simples questão do constrangimento e vergonha da exposição do seu corpo e integridade física e a questão estrutural relacionada ao transtorno e a percepção de não-importância desta instalação.

20. Os professores de Educação Física revelam que a política educacional de formação continuada oferecida pela SEMED aos docentes necessita de uma ampla reestruturação metodológica. Segundo os professores, o formato oferecido é descontextualizado da realidade vivenciada no chão da escola, existindo um abismo entre a teoria e a prática, que precisa ser corrigida. Esta ausência de sintonia fina tem promovido o desinteresse e a evasão docente na formação continuada, os professores têm optado por cursos de pós-graduação que lhes possibilitam a isenção.

6.3 Objetivo 2 - Conhecer a opinião dos diretores, professores e alunos acerca da influência das políticas públicas educacionais sobre o status e a qualidade da lecionação das aulas de Educação Física nos currículos escolares

21. Comprovamos que a metodologia estipulada pela UNESCO de padrões mínimos para se desenvolver uma Educação Física de Qualidade (EFQ) não está sendo cumprida nas escolas investigadas. Verificamos que a inexistência do princípio de acesso e de inclusão nas aulas de EF, aumentam a responsabilidade docente pelas práticas inclusivas. Não obstante, esta questão desponta como indício de graves falhas dos sistemas públicos municipais de ensino ao que tange a mal gerência dos recursos públicos e de execução das políticas educacionais.

22. A partir da percepção dos professores e dos diretores escolares desenvolvemos a tese do fenômeno denominado de *mecanismo social solidário de compartilhamento de espaços públicos e* ações docentes (as parcerias comunitárias) durante as aulas de Educação Física. As consequências deste movimento neoconservador de um Estado Mínimo possui as seguintes causas: a precarização perpetrada pela SEMED, ausência de investimentos e/ou ineficiência concretizadas pelos desvios de finalidade, transferências de responsabilidades do Poder Executivo Municipal às unidades de ensino e a arquitetura escolar (gênese estrutural). Por seu turno, os efeitos macro desta prática acarretam prejuízos para a implementação de políticas educacionais. A nível micro, constatamos os seguintes efeitos: insegurança e comprometimento a integridade física dos alunos, aceitação e comodismo da comunidade escolar durante as aulas de Educação Física devido à proximidade de praças públicas com as escolas - que deixam de reivindicar por políticas públicas educacionais de projetos de arquitetura escolar de construção de quadra de esportes, constrangimentos aos alunos e professores durante a intervenção pedagógica e, por fim, contribuem para protelar a construção de quadras polidesportivas nas escolas públicas. Percebemos que tais questões comprometem totalmente a prática pedagógica (ensino) e o status da Educação Física.

23. Inferimos a partir da percepção dos professores e diretores escolares que as intenções políticas por trás da *parcerias comunitárias* de aulas de Educação Física em praças públicas, historicamente, cristalizam quadros de precarização, promovem o sucateamento e reforçam a ausência de políticas públicas educacionais que deixam de ser efetivadas, enfraquecendo a educação pública. Os fatores apontados como preditivos ao prejuízo para a implementação de políticas públicas educacionais na Educação Física escolar são os desvios de finalidades e as transferências de responsabilidades do Poder Executivo Municipal às unidades públicas de ensino. Uma vez que as escolas públicas continuam a implementar medidas paliativas como solução para os graves problemas enfrentados pela Educação Física, o Estado demite-se de suas próprias responsabilidades e as transfere para as escolas.

24. Uma das principais teses defendidas na nossa investigação através da narrativa dos professores e diretores escolares possui sustentação empírica, e invoca o fenômeno do mecanismo social solidário de compartilhamento de espaços públicos. Verificamos *in loco*, que no contexto doméstico pesquisado, as parcerias comunitárias são práticas nocivas para a consolidação de políticas públicas educacionais, para o ensino e status da Educação Física. Constatamos que a proximidade de algumas praças públicas com escolas públicas não ocorrem de forma aleatória. Trata-se de um posicionamento estratégico e geopolítico, que desvirtua o bem público, buscando atender finalidades distintas de forma concomitante - a educação e o lazer, num espaço originalmente destinado ao lazer da população. Ademais, percebemos que o Poder Público Municipal ao construir praças públicas com instalações desportivas ao lado das escolas públicas municipais, subverte a gênese de políticas sociais.

25. A precarização da Educação Física pela ineficiência da SEMED foi reportada pelos professores e diretores escolares através de apontamentos sobre os prejuízos na prática pedagógica da Educação Física.

26. A partir da referência da política educacional da BNCC, os professores referem que o principal objetivo da Educação Física é desenvolver a conscientização a respeito da inclusão e a concepção estratigráfica de ser humano (a propagada formação integral). No entanto, alguns professores descrevem que as deficiências na IDE podem representar fatores impeditivos e condicionantes para que estes objetivos não sejam alcançados, desencadeando de forma contraproducente, a exclusão social.

27. Acerca do status real, verificamos que a maior parte dos alunos consideram a Educação Física escolar como o componente curricular que mais *gostam*, superando disciplinas tradicionais dos currículos escolares como História, Língua Portuguesa e Matemática.

28. Todavia, quando os alunos consideram a *importância* das disciplinas acadêmicas, evidencia-se o fenômeno de *supervalorização* de disciplinas curriculares, como Matemática e Língua Portuguesa – tradicionais nos currículos escolares. A força curricular e a acachapante diferença concedida a estas duas disciplinas pela comunidade escolar decretam o rebaixamento da disciplina curricular Educação Física para a terceira colocação. Contudo, destacamos a posição e a predileção dos alunos pela Educação Física entre as disciplinas curriculares obrigatórias mais importantes, superando componentes curriculares de relevo como História, Ciências e Geografia.

29. A percepção dos diretores escolares e dos professores reitera e ratifica a opinião dos alunos acerca do fenômeno de supervalorização de disciplinas curriculares acadêmicas. Neste ínterim, identificamos duas categorias: disciplinas mais importantes e menos importantes. Na categoria das disciplinas curriculares menos importantes estão a Educação Física, Sociologia, Filosofia, Artes e Línguas Estrangeiras (espanhol e inglês). Em contrapartida, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências foram consideradas como as disciplina curriculares mais importantes. Um rol de adjetivações e fragmentos foram utilizados para caracterizar o status do componente curricular Educação Física como menos importante. Os diretores escolares apontam: distração, recreação, ausência de espaços físico e materiais, precário, abaixo das outras disciplinas, sem muito glamour, área de lazer, baixa procura dos pais nos eventos escolares de entrega dos resultados do desempenho dos alunos (Escola Aberta) e disciplina que está segundo plano. Por sua vez, os professores sinalizam:

a questão histórico-cultural, disciplina complementar, polêmicas no COC que que envolvem descaso, desvalorização e tratamento diferenciado e reformas educacionais que a tornam optativa no ensino médio.

30. No que concerne ao motivo dos alunos participarem da EF, a percepção de importância para o desenvolvimento foi o motivo que mais se destacou.

31. Dentre as dez opções sugeridas aos alunos como *benefícios* a serem adquiridos nas aulas de EF, melhorar da condição física e a saúde foi considerado como a primeira opção dentre os benefícios.

32. No que se refere às sugestões de *conteúdos de ensino* apresentadas, os alunos descrevem o futsal como a matéria que mais gostam de vivenciar durante a lecionação das aulas de EF.

33. Os alunos quando inquiridos sobre a *lembrança* que tinham da prática pedagógica da Educação Física referem o esporte como a principal recordação das aulas.

34. No antagonismo entre ser disciplina curricular *obrigatória* e se tornar *optativa*, a maior parte dos alunos afirmaram que, *sim*, participariam das aulas do componente curricular Educação Física, caso o status legal de disciplina obrigatória fosse perdido ou cerceado, e se tornasse optativa.

35. Os diretores escolares revelam que prioritariamente a fonte de recursos econômicos das unidades escolares é a cantina escolar. Entretanto, constamos que as unidades escolares também são subsidiadas pela SEMED, pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e pela realização de eventos escolares, como festas juninas. Em resumo, infere-se que apenas uma escola possui recursos oficiais (o PDDE) oriundos de políticas públicas educacionais de aporte financeiro as escolas, outras duas unidades escolares recebem suporte da SEMED através de medidas paliativas e as cinco escolas utilizam os recursos econômicos extraoficiais da cantina escolar.

36. Constatamos a partir da narrativa dos diretores escolares que a política pública educacional do Plano Municipal de Educação (PME) de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), de 2015, que deveria ter sido implementado no prazo de 3 anos, notadamente, referente ao item 7.18, na prática, não foi efetivado e está paralisado. Adjetivações para caracterizar o PME foram percebidas na E2 e na E5 acerca da paralisação e/ou deterioração da infraestrutura escolar, ineficaz e insuficiente - ausência, inutilização e carências de manutenção nos equipamentos das instalações dos laboratórios de informática e de ciências, quadras polidesportivas, acessibilidade e a necessidade de rampas e nos banheiros. No entanto, o diretor da E3 considera que o PME foi parcialmente cumprido, destacando possuir laboratório de ciências, duas salas de multimídia e banheiro para PCD, todavia, sofre com ausência de quadra de esportes. Por fim, na E1 a acessibilidade foi bem avaliada, no entanto, a escola carece de infraestrutura de instalações de laboratório de ciências e quadra de esportes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.4 Objetivo 3 – Perceber na opinião dos participantes, o quanto do status da Educação Física pode ser atribuído às boas práticas das políticas públicas educacionais.

37. Os diretores escolares integralmente afirmam que os projetos educacionais desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física estão inseridos no PPP das unidades escolares. Em sua maioria, trata-se de projetos desportivos e, segundo os diretores escolares o histórico de projetos educacionais de autoria da EF demonstra um status real de valorização e da importância desta disciplina. Contudo, a atuação e parceria da SEMED com as escolas ao que tange a provisão de políticas educacionais foi considerada fraca, no sentido de atribuir maior importância aos eventos promovidos pela EF.

38. Sobre o status real da EF a partir do PPP, os professores de Educação Física demonstram desconhecerem se a presença desta disciplina neste importante documento. A respeito dos projetos educacionais sob a autoria desta disciplina, os professores foram divergentes. A alta rotatividade dos professores, a responsabilização docente pelo enfraquecimento, o pouco suporte recebido, e a percepção de valorização e importância da EF pelo histórico bem-sucedido, demonstram heterogeneidade acerca do status real da disciplina a partir da sua presença nos projetos desportivos educacionais.

39. Em relação ao status da EF referente aos dois grupos de alunos investigados, constatamos que praticamente em todas as variáveis analisadas (disciplinas acadêmicas – gostar e importância, motivos, benefícios e participação voluntária) a maior parte dos alunos revelam que as escolas *não* possuem boa infraestrutura desportiva para as aulas de EF. A exceção foi relativa à variável *esporte*, como principal *lembrança* das aulas de Educação Física a maior parte dos alunos dos dois grupos investigados considera que, *sim*, que as escolas possuem uma boa infraestrutura desportiva para as aulas de Educação Física.

40. Comprovou-se a partir das narrativas dos professores que as mesmas políticas públicas educacionais que conferem legitimidade e status à Educação Física como disciplina curricular obrigatória da educação básica, promovem a sua desvalorização. Segundo os professores, a razão se dá em função da incongruência da legislação no EJA, que possibilita em casos específicos tipificados em lei, a isenção e a facultatividade dos alunos nas aulas. Ademais, os professores mencionam que a dispensa das aulas de EF por força de lei, promovem ambiguidades pedagógicas docentes no trato com os alunos em relação às aulas, no tocante à execução de atividades, solicitação de trabalhos e realização de exames.

41. Os diretores escolares atribuem a desvalorização da EF e o status inferior desta disciplina, predominantemente devido a uma concepção de não-prioridade atribuída pela SEMED. Constatam-se dificuldades de retorno nos pedidos feitos pelas escolas à SEMED, há pouco interesse em atender as políticas públicas educacionais que beneficiem a agenda da Educação Física escolar.

42. Das diversas variáveis apreciadas pela análise inferencial, constatou-se que dos grupos de alunos que referem boas infraestruturas desportivas nas escolas e os que não referem, constatamos diferenças estatísticas significativas, notadamente, nos indicadores benefícios (desenvolver o corpo e disciplinar) e materiais utilizados nas aulas de Educação Física (diversidade, quantidade, qualidade e adaptabilidade para alunos com NEE).

43. Os professores inferem que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física se dá exclusivamente por dois motivos: a percepção de diversão, recreação e lazer das aulas, e pela transgressão da rotina escolar e euforia. Por seu turno, percebemos que tais características conferem desvalorização e status inferior à disciplina curricular Educação Física e ao professor. Nesta perspectiva, concluem sobre dois perfis de alunos: os que amam as aulas de Educação Física e àqueles mais críticos. O primeiro grupo percebe a EF como pausa para diversão e lazer. Por outro lado, no segundo grupo há alunos que participam somente como forma de transgressão da rotina escolar de sala de aula, entretanto, parte dos alunos não participam sobre o argumento da ausência de políticas públicas educacionais de quadra de esportes, uniformes e instalações de apoio (vestiários e banheiros e bebedouros) para não participarem das aulas, uma vez que as aulas ocorrem fora da escola, em ambientes de praças públicas sem nenhuma infraestrutura. Em suma, percebemos que este contexto de euforia de aulas de Educação Física desenvolve um concepção equivocada do status legal deste componente curricular, subvertendo o tempo legal de aula para um *tempo de recreação.*

44. Em relação aos indicadores de materiais de Educação Física, ao que tange as variáveis quantidade, qualidade e adaptabilidade, a maioria dos alunos consideram que as escolas *não* possuem boa infraestrutura desportiva. A única exceção foi referente à variável diversidade, avaliada positivamente pelos alunos do grupo que refere que as escolas possuem, *sim,* boas infraestruturas desportivas.

45. Os alunos apontam o caráter prioritário do aspecto biológico nas aulas de Educação Física a partir da percepção sobre as variáveis que medem o *status real* da disciplina. Notadamente, a importância para o desenvolvimento e a percepção da diversão; melhorar a condição física e a saúde; o futsal; e o esporte, respectivamente, como os principais motivos, benefícios, conteúdos de ensino e lembranças das aulas de Educação Física.

46. Em certa medida, a exacerbação e a alienação na primazia do aspecto biológico através de atividades, prioritariamente relacionadas ao desenvolvimento motor, aprendizagem motora e aptidão física contribuam para uma configuração de EF eminentemente prática, recreativa, de diversão, desportiva, não-intelectual e não-teórica. Portanto, esta visão reduzida e alienada sob a EF pode ser considerada como um dos indicativos da ausência de políticas públicas educacionais em benefício desta disciplina.

47. Os diretores escolares revelam que a desvalorização evidenciada pelo baixo status profissional é um dos principais motivos para que a disciplina de Educação Física não desfrute de status real proporcional ao das demais disciplinas curriculares acadêmicas, deixando de ser atendida de forma igualitária por políticas públicas educacionais.

48. Os diretores escolares mencionam que dentre as razões para a ancoragem do baixo status profissional está a ausência de importância e a desvalorização atribuída pela comunidade escolar. Não obstante, imputam responsabilidades aos professores de EF pelo status inferior, sob a defesa da narrativa de despreparo profissional, isolamento social e pela fraca atuação docente. Aqui, constatamos que o status real percebido da EF ocorre, sobretudo, durante os eventos desportivos escolares. Neste momento, ampliam-se interesses pontuais de ordem pedagógica e político, os holofotes da comunidade escolar e a provisão de recursos denotam na prática e superficialmente, a execução de políticas públicas educacionais.

49. No concernente à desvalorização, constamos que o status real da Educação Física é diretamente afetado pelas políticas públicas educacionais, notadamente nos seguintes aspectos: na segregação dos exames estudantis locais e regionais que excluem a EF, ausência de materiais, mau uso de atestados médicos através de alunos que se utilizam de um artifício legal para solicitar a isenção das aulas e apercepção míope da comunidade escolar. Sobre a percepção da comunidades escolar, deduz-se que a EF sofre desvalorização, discriminação, status inferior no cotejo entre as disciplinas curriculares, baixa importância e a consideram como recesso ou descanso das disciplinas consideradas intelectuais.

50. A maioria dos alunos demonstram indiferença acerca do estatuto da Educação Física, de componente curricular obrigatório da educação básica. Ainda que as políticas educacionais retirassem o status legal de obrigatória a tornando disciplina opcional, os alunos, majoritariamente, responderam que participariam das aulas de Educação Física.

Com efeito, esperamos que as conclusões explicitadas anteriormente, mas também na seção IV (ver a Apresentação dos Resultados) e na seção V (ver a Discussão dos Resultados), possam de certa forma ter contribuído para elucidar e responder aos objetivos específicos desta investigação e à questão de pesquisa apresentada no início desta seção.

Em resposta à questão de pesquisa suscitada nesta investigação, entendemos que a relação entre as políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar e legitimidade (status) do componente curricular Educação Física, deveria ser tripartite. Contudo, trata-se de uma relação conturbada, opressora, de precarização, desvalorização, desassistência, sucateamento e redução da educação pública, de ampliação de desigualdades educacionais e entre disciplinas, devido ao fenômeno de supervalorização de disciplinas curriculares . Este cenário de iniquidades na educação pública municipal compromete a permanência e o status real Educação Física escolar entre as disciplinas dos currículo escolares. Isto ocorre devido a ineficiência pública, a redução de investimentos na infraestrutura escolar, mas, sobretudo, devido à ausência de políticas públicas educacionais de projetos arquitetônicos inerentes à disciplina de Educação Física.

Em suma, os resultados apresentados a partir da robustez da análise da pesquisa qualitativa e, em menor proporção, da pesquisa quantitativa, mas sobretudo, a partir da abordagem de método misto realizada e a triangulação metodológica dos resultados de todos os participantes, desenvolvemos importantes inferências que revelam que a Educação Física na escola pública, tem sido vítima de *forças maiores*, que atuam de forma contraproducente e com um *modus operandi* que cristaliza o *status quo* desta disciplina em patamares ínfimos. Primeiramente, infere-se sobre a permeabilidade da categoria políticas públicas educacionais sobre todas as outras categorias de análise. Em segundo lugar, a abrangência da categoria infraestrutura escolar e desportiva. Em terceiro lugar, considera-se a tríade estabelecida a partir da convergência entre as categorias políticas públicas educacionais, infraestrutura escolar e desportiva e a prática pedagógica da EF. E, é daí, da convergência destas três categorias analíticas, que emerge o produto final, a desvalorização e o forte impacto no status da Educação Física (ambas categorias de análise na presente investigação). Logo, os dados da presente investigação nos levam a *ad-mirar* (Freire, 1979) a *fritura* da Educação Física dentro dos currículos escolares, o esvaziamento desta disciplina enquanto componente curricular obrigatório da educação básica brasileira. Por fim, ressaltamos o açoite e estrangulamento da Educação Física, através das políticas públicas educacionais que estão deixando de implementadas por Governos e autoridades públicas, representam um ataque direto à educação pública, que reverberam em resultados ruins e em consequências nefastas para toda a sociedade.

6.5 Limitações da investigação

A presente investigação apresenta alguns aspectos que limitaram o seu desenvolvimento e aprofundamento no fenômeno da infraestrutura escolar, das políticas públicas educacionais e no status da Educação Física escolar.

Inferimos que o percurso investigativo de apenas uma única etapa da educação básica – os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) configura-se como um fator limitante.

Apesar do estudo ter sido realizado *in loco*, abrangendo todas as unidades de ensino públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), apontamos a localidade da investigação de apenas um município, como um aspecto que limita a hermenêutica sobre os objetos de estudo pesquisados.

A participação de alguns atores educacionais foi por nós considerada como limitação da investigação. Embora a nossa investigação tenha demonstrado robustez e consistência acerca da participação dos diretores escolares e dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, percebemos que, a reduzida participação dos professores de Educação Física é um fator limitante da nossa investigação. Sobretudo, se formos considerar a participação feminina docente, verificamos a nulidade. O mesmo foi percebido em relação à reduzida participação dos diretores escolares homens, apenas um.

Haja vista o Brasil ser considerado um dos países mais desiguais do mundo, apontamos a dependência administrativa, a localidade e a região geográficas das escolas investigadas como fatores que limitam o aprofundamento investigativo sobre os fenômenos estudados.

Consideramos a ausência de Grupos de Pesquisas e a participação de laboratórios de Ciências Sociais como aspectos limitantes, que possibilitariam profundidade crítica sobre os objetos de estudo investigados, nomeadamente, as políticas públicas educacionais, o fenômeno da infraestrutura escolar e o status da disciplina curricular Educação Física.

A procrastinação para a emissão do parecer do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) para autorização da investigação nas escolas foi considerada como fator de limitação desta investigação. A demora para a liberação do parecer atrasou *in loco*, a entrada do pesquisador em campo, interferindo diretamente na recolha dos dados, sobretudo, em relação à extração do dados quantitativos com os alunos. Haja vista o parecer ter sido liberado próximo ao final do ano letivo escolar de 2019.

Por fim, a recusa da administração pública municipal ao pedido de licença com vencimento do pesquisador foi considerada como uma das limitações da investigação. Sobretudo, na fase de recolha dos dados quantitativos, momento em que necessitamos da colaboração de outros professores de Educação Física e diretores escolares para a aplicação do roteiro de questionário aos alunos.

6.6 Recomendações para futuras linhas de investigação

Esperamos que a referida investigação possa concretamente contribuir para que pesquisadores de políticas públicas educacionais, professores, gestores públicos, autoridades governamentais e não-governamentais, secretarias municipais de Educação e leitores de um modo geral, dentre outros interessados, despertem e se aprofundem sobre os fenômenos sociais e políticos investigados, notadamente as políticas públicas educacionais, a infraestrutura escolar e o status da Educação Física escolar.

Recomendamos que as lacunas apontadas na subseção anterior acerca da infraestrutura escolar, do status da EF e das políticas públicas educacionais que a presente investigação não conseguiu preencher, sejam contempladas e respondidas através do método científico. Que ao

processo final a ciência seja fortalecida e brinde a todos com a riqueza dos fenômenos sociais vivenciados no *chão da escola* pública.

Recomendamos que os resultados deste estudo possam ser confrontados com o de escolas localizadas em áreas rurais, estaduais, privadas e federais, e de diferentes regiões geográficas brasileiras. Por conseguinte, sugerimos o aproveitamento desta investigação no cotejo com o contexto educacional local (doméstico) com municípios fronteiriços e próximos, no contexto nacional e, por fim, no contexto global de diferentes países.

A amplitude da apresentação dos resultados (ver seção IV) da referida tese, apresenta importantes temas, desafios que as autoridades governamentais e gestores públicos devem se debruçar para tentar superar na educação pública, sobretudo, em relação à necessidade de maiores investimentos e à reversão das desigualdades educacionais e iniquidades no contexto educacional doméstico.

É preciso que os desequilíbrios sociais e as desigualdades educacionais sejam urgentemente superadas. Escolas sem vestiários, aulas realizadas fora das dependências escolares por falta de instalações escolares de quadras polidesportivas, ausência de banheiros próximos aos locais das aulas, hidratação e reposição hídrica dos alunos afetadas por falta de bebedouros próximos aos locais de aula, a constatação do não-cumprimento dos princípios de acesso e da inclusão como recomenda a UNESCO para que se tenha uma Educação Física de Qualidade (EFQ) (UNESCO, 1978, 2015a).

O estigma da desvalorização e do status inferior da disciplina curricular Educação Física pela comunidade escolar devido à ausência de políticas públicas educacionais, a supervalorização de disciplinas curriculares acadêmicas tradicionalmente consideradas como intelectuais e mais importantes, em detrimento de outras consideradas e tratadas com menor importância, estes e outros problemas revelam o cerceamento de direitos dos alunos a uma educação pública de qualidade.

O gigantismo dos problemas a serem superados no Brasil, necessitam de maior atenção e investimentos do Poder Público, para que tenhamos uma educação pública de qualidade, a garantia e igualdade de direitos, como pressupõe a Democracia e o Estado de Direito. Neste sentido, invocamos a Constituição, quando enfatiza no artigo 206 que o ensino deve ser perseguido através da garantia de padrão de qualidade (Brasil, 2018). Aqui, entendemos como a necessidade de recursos educacionais de infraestrutura escolar através de políticas públicas educacionais.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERÊNCIAS

Abremar, A. B., & FGV, F. G. (2016). Estudo de Perfil e Impactos Econômicos de Cruzeiros Marítimos no Brasil - resultados da temporada 2014/2015 de Cruzeiros Marítimos no país.

Althusser, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.* Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.

Alves, M. T., & Xavier, F. P. (2018). Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa, 48 (169)*, 708-746. doi:doi.org/10.1590/198053145455

Alves, T., Gouvêa, M. A., & Viana, A. B. (2012). O nível socioeconômico dos alunos das escolas públicas e as condições de oferta de ensino nos municípios brasileiros. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 20*(2). Fonte: http://epaa.asu.edu/ojs/902

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa, 36*(129), 637-651.

Andrade, E. L., Figueira Jr., A., & Miranda, M. d. (2014). Ambiente escolar e atividade física: análise das variáveis e instrumentos utilizados em estudos na América do Norte e Europa. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Taquatinga, 22*(1), 157-167.

Araújo, S. N. (2012). O tempo e o espaço da educação física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS. *Motrivivência, Florianópolis, 0*(39), 25-34.

Arcoverde, L. (13 de setembro de 2019). Orçamento do governo federal prevê cortes para educação básica em 2020. G1 Educação. Fonte: g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federalpreve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml.

Asbran. (28 de julho de 2020). *Está em vigor regulamentação da lei que promove alimentação saudável nas escolas do RS.* Acesso em 01 de julho de 2021, disponível em Asbran - Associação Brasileira de Nutrição: https://www.asbran.org.br/noticias/esta-em-vigor-regulamentacao-da-lei-que-promove-alimentacao-saudavel-nas-escolas-do-rs

Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro [ALERJ]. (2013). Projeto de Lei Nº 2631/2013. *Ementa: Dispõe sobre organização e o funcionamento das cantinas escolares na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro, Brasil. Acesso em 01 de julho de 2021, disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/3aa7ab5fdc86415d83257c36004d9085?OpenDocument

Azevedo, A. M., Oliveira, G. M., Silva, P. P., Nóbrega, T. K., & Júnior, M. S. (2010). Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. *Movimento, 16*, 245-262. doi:10.22456/1982-8918.11809

Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnPEPQ 2013*. Brasília.

Baptista, F. (2001). As instalações desportivas e as actividades física e desportivas dos alunos do ensino público obrigatório do Concelho de Braga: Estudo sobre a relação entre a

legislação e a realidade. *(Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto*. Porto, Portugal.

Barbosa, M. E., & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência de Matemática dos alunos na 4ª série. (C. Franco, Ed.) 1-24.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo.* São Paulo: Edições 70.

Basílio, A. L. (11 de jul. de 2019a). *Carta Explica: Entenda o que é Fundeb*. Acesso em 5 de setembro de 2019, disponível em Carta Capital: https://www.cartacapital.com.br/educacao/cartaexplica-entenda-o-que-e-o-fundeb/

Basílio, A. L. (11 de jul. de 2019b). *Por lei, o Fundeb acaba em 2020. Você sabe o que está em jogo?* Acesso em 7 de setembro de 2019, disponível em Carta Capital: https://www.cartacapital.com.br/?p=83876

Bastos, F. B., Anacletto, F. N., & Henrique, J. (2018). Formação continuada colaborativa de professores de educação física. *Pensar a Prática, 21*, 382-394. doi:10.5216/rpp.v21i2.46883

Becker, H. S. (1993). *Métodos de Pesquisa em CIências Sociais.* São Paulo: HUCITEC.

Beltrami, D. M. (2000). Políticas educacionais e Educação Física: a eqüidade na Educação Física Escolar. *Revista da Educação Física/UEM, 11*(1), 149-156.

Bento, L., & Ribeiro, R. (2008). As Aulas de Educação Física na Concepção dos Alunos de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental da Cidade de Indianópolis-Mg. *Motrivivência, Florianópolis, 20*(31), 354-368.

Betti, M. & Facco Liz, M. T. (2003). Educação Física escolar: a perspectiva de alunas no ensino fundamental. *Motriz, 9 (3)*, 135-142.

Betti, M. (1999). Educação Física, esporte e cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 20*(2), 84-92.

Betti, M., Ferraz, O. L., & Dantas, L. E. (2011). Educação física escolar: Estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 25*(spe), 105-115. doi:https://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000500011.

Biondi, R. L., & Felício, F. d. (2007). Atributos escolares e o desempenho dos estudantes : uma análise em painel dos dados do Saeb. 5-19. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fonte: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492019

Blair, S., Bouchard, C., Gyarfas, I., Hollmann, W., Iwane, H., Knuttgen, H., . . . Vuori, I. (1998). Exercício para a saúde. *Revista Brasileira de Medicina e Esporte, 4*(4), 120-121.

Borges, A. (2003). Governança e Política Educacional: a agenda recente no Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 18*(52), 125-138.

Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (3 ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bracht, V. (1997). *Educação física e aprendizagem social* (2 ed.). Porto Alegre: Magister.

Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2003). A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 24*(3), 87-101.

Bracht, V., Caparroz, F. E., Fonte, S. S., Frade, J. C., Paiva, F., & Pires, R. (2007). *Pesquisa em ação: educação física na escola* (3 ed.). Ijuí: Unijuí.

Brandão, D. M. (2002). Expectativas e Importância Atribuída à Disciplina de Educação Física - estudo comparativo por género nos alunos do 12° ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de V. N. de Gaia. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Acedido em 15/02/2019. Fonte: http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Brasil. (1997). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF. (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2).

Brasil. (1998a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF. (Área: Educação Física; Ciclos: 3 e 4).

Brasil. (1998b). Lei nº 9.696/98, de 1º de setembro. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Congresso Nacional*. Acedido em 15/02/2019. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm.

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. Acedido em 15/02/2019. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011 2014/2014/lei/l13005.htm.

Brasil. (2018). [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017.

Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília. Fonte: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882

Brittin, J., Sorensen, D., Trowbridge, M., Lee, K. K., Breithecker, D., Frerichs, L., & Huang, T. (2015). Physical Activity Design Guidelines for School Architecture. *PLoS ONE, San Francisco, 10 (7)*, 1-30. doi:10.1371/journal.pone.0132597.

Cafardo, R. (03 de Abril de 2021). *Programa de conectividade do MEC teve menos da metade da verba em 2020*. Acesso em 22 de Junho de 2021, disponível em GaúchaGZH. Jornal digital: https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/04/programa-de-conectividade-do-mec-teve-menos-da-metade-da-verba-em-2020-ckn1ykflt001b01f1yx7lccb6.html

Câmara dos Deputados. (s.d.). *Comissão sobre Fundeb permanente chega a alguns consensos e dialoga com Senado*. Acesso em 6 de setembro de 2019, disponível em https://www.camara.leg.br/noticias/559774-comissao-sobre-fundeb-permanente-chega-a-alguns-consensos-e-dialoga-com-senado

Câmara dos Deputados. (s.d.). *Proposta de Emenda à Constituição Nº 15/2015*. Acesso em 7 de setembro de 2019, disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512

Canestraro, J., Zulai, L., & Kogut, M. (2008). Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. *In: VIII Congresso Nacional de Educação-EDURECE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas Escolas – CIAVE. Anais, 8, Curutiba, PR, Brasil*.

Caparroz, F. E. (2007). *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular* (3 ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Carreira, D., & Pinto, J. M. (2007). Custo aluno-qualidade inicial:rumo à educação pública de qualidade no Brasil. *São Paulo: Global – Campanha Nacional pelo Direito à Educação*. doi:10.5380 / jpe.v2i3.15021

Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para uma vida activa: como ultrapassar o paradoxo que caracteriza a Educação Física no contexto internacional? . *Gymnasium-Revista Lusófona de Educação física, Desporto e Saúde, 4*(1), 37-73.

Castellani Filho, L. (1999). A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxo e perspectivas. *(Tese de Doutorado)*. Campinas, São Paulo, Brasil: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Comissão Europeia, E., & EACEA. (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo.* Serviço de Publicações da União Europeia.

Costa, L. (1971). *Diagnóstico de educação física/ Desportos no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material escolar.

Costa, L. (2005). *Atlas do Esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil.* Rio de Janeiro: Shape.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(1), 221-243.

Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento.* São Paulo: Atlas.

Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Porto Alegre: Penso.

Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos, 31*, 238-244.

Cunha, M. S. (1989). *Educação Física, ou, Ciência da Motricidade Humana?* Campinas: Papirus.

Dalla Costa, J. (2008). A Educação Física nas escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Erechim - RS. *(Dissertação de Mestrado). Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.*

Damazio, M., & Silva, M. (2008). O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática, Goiânia, 11*(2), 189-196.

Daolio, J. (2007). *A Educação Física e o conceito de cultura.* Campinas: Autores Associados.

Darido, S. C. (2003). *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.* Guanabara Koogan: Rio de Janeiro.

Darido, S. C., & Rangel, I. C. (2008). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, 11*(11), 113-132.

Duarte, M. R., Gomes, C. A., & Gotelib, L. G. (2019). Condições deinfraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(70)*. doi:10.14507/epaa.27.3536

Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia.* Petrópolis: Vozes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Educação Conectada [MEC]. (s.d.). *O Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação*. Acesso em 21 de junho de 2021, disponível em Educação Conectada: http://educacaoconectada.mec.gov.br/

Erbs, C. (2007). As relações afetivas na educação física escola: espaço de encontros e desencontros. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Fairclouch, S. J., Hilland, T. A., Vinson, D., & Stratton, G. (2012). The Physical Education and School Sport Environment Inventory: Preliminary Validation and Reliability. *Environment and Behavior, 44 (1)*, 50–67. doi:10.1177/0013916510388495

Falciano, B. T., Santos, E. C., & Nunes, M. F. (2016). Infraestrutura escolar: um critério de comparação de qualidade na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional, 27*(66), 880-906. doi:http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.4021

Fernández, I. L. (2011). Aprovechamiento en horario no lectivo de instalaciones deportivas de colegios de Educación Primaria. *Apunts.Educación Física y Deportes, 103*, 83-90.

Ferreira Neto, R. B. (2017). O reflexo da infraestrutura escolar nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. *(Dissertação de Mestrado)*. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. Fonte: http://recipp.ipp.pt/bitstream/1040

Ferreira Neto, R. B. (2020a). A Infraestrutura escolar e a formação continuada: a educação pública em análise. *Anais do I Congresso Nacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação* (pp. 1-9). Guaranhuns(PE): UPE. Fonte: <www.even3.com.br/anais/cnppge>

Ferreira Neto, R. B. (2020b). A infraestrutura escolar e a educação física: o jugo das políticas educacionais de financiamento. *Anais do XI Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares – Desafios das instituições escolares na contemporaneidade: ensino, financiamento, conhecimento aplicado e formação de professores. 2*, pp. 281-297. São Paulo (SP): Uninove. Fonte: https://sites.google.com/view/coloquiouninove/anais

Ferreira Neto, R. B. (2020c). Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 231-256. doi:10.18222/eae.v0ix.6547

Ferreira Neto, R. B. (2020d). Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras. *Sensos-e, 7*, 50-59. doi:10.34630/sensose.v7i2.3524

Ferreira Neto, R. B. (2020e). The school infrastructure at the heart of the physical education classes: the scrapping of public education systems. *Education Policy Analysis Archives 28:182, 28*, 1-36. doi:10.14507/epaa.28.5341

Ferreira, A. B. (1993). *Minidicionário da Língua Portuguesa* (3 ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, A. G., & Moreira, J. A. (2010). A auto-estima profissional dos professores de Educação Física em Portugal. *Exedra*(4), 65-80.

Ferreira, F., & Filho, L. C. (2012). Escola e formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, pp. 135-154.

FIEP. (2000). Fédération Internationale d' Education Physique. *Congresso Mundial de Educação Física, Desporto e Recreação. Manifesto Mundial da Educação Física*. Foz do Iguaçu, Brasil.

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of ducation Research, 63*(4), 489-425.

Flach, S., & Boutin, A. (2019). Contribuições para o debate sobre as práticas educativas nas ocupações de escolas públicas. *Movimento-Revista de Educação, 6(10)*, pp. 195-218.

Flick, U. (2004). *Uma Introdução à pesuisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Artmed.
Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.* Porto Alegre: Penso.
Fonseca, P. H. (2012). *Promoção e avaliação da atividade física em jovens brasileiros.* São Paulo: Phorte.
Franco, C., & Bonamino, A. (2005). A Pesquisa sobre característica de Escolas Eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e algusn problemas em aberto. *Educação Online*, 2-13. Fonte: www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF
Freire, P. (1967). *Educação como prática para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, P. (1979). *Educação e Mudança* (12 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Fundação Lemann & Merrit. (2019). *Pesquisa sobre o Censo Escolar/INEP 2017 da cidade de Armação dos Búzios-RJ*. Portal QEdu. Acedido em 27/02/2019. Fonte: Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/2733-armacao-dos-buzios/aprendizado.
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [FNDE]. (s.d.). *PDDEREx - Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE no município de Armação de Búzios-RJ, no ano de 2018*. Acesso em 12 de setembro de 2019, disponível em Portal do FNDE: https://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.PDDERE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [FNDE]. (s.d.). *Plano de Ações Articuladas (PAR)*. Acesso em 7 de setembro de 2019, disponível em Portal do FNDE: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par?view=default
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [FNDE]. (s.d.). *Plano de Ações Articuladas: Infraestrutura Física (Escolar) e Projetos arquitetônicos para construção*. Acesso em 7 de setembro de 2019, disponível em Portal do FNDE: https://www.fnde.gov.br/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-escolar
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [FNDE]. (s.d.). *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Sobre despesas de custeio e capital*. Acesso em 12 de setembro de 2019, disponível em Portal do FNDE: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/perguntas-frequentes/item/10728-pf-sobre-despesas-de-custeio-e-capital
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [FNDE]. (s.d.). *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Sobre o PDDE*. Acesso em 7 de setembro de 2019, disponível em Portal do FNDE: https://www.fnde.gov.br/programas/pdde
Furtado, E. (2013). O bem-estar do professor de educação Física escolar da rede pública municipal de ensino de Campo Grande, MS. 2013. *(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.*
Gabriel, C. et al. (2012). Regulamentação da comercialização de alimentos no ambiente escolar: análise dos dispositivos legais brasileiros que buscam a alimentação saudável. *Revista do Instituto Adolfo Lutz, 71*(1), 11-20. Fonte: https://docs.bvsalud.org/biblioref/ses-sp/2012/ses-25856/ses-25856-3685.pdf
Garcia, P. S., Prearo, L. C., & Romeiro, M. C. (2016). Educação Básica: Base Nacional Comum e infraestrutura escolar. *Dialogia*, 83-89. doi:doi.org/10.5585/dialogia.N24.6055
Garcia, P., Prearo, L., Romero, B., & Bassi, M. (2014). A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC Paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 9*(3), 614-631.

Ghiraldelli Júnior, P. (1991). *Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira* (3 ed.). São Paulo: Edições Loyola.
Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos.* Porto Alegre: Artmed.
Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso.* São Paulo: Atlas.
Gois Junior, E., & Batista, J. C. (2010). A introdução da Gymnastica na Escola Normal de São Paulo (1890-1908). *Movimento, Porto Alegre, 16*(3), 71-87.
Góis, F., Gouveia, E., Martins, J., Peralta, M., Sarmento, H., & Marques, A. (2020). Os estímulos do ambiente escolar para a prática de atividade física entre os adolescentes. *Retos, 39*, 359-366. doi:10.47197/retos.v0i39.78744
Gomes, V. A. (2012). *Motivação para a prática da educação física no 3º ciclo do ensino básico e sua relação com a perspectiva dos Pais sobre a disciplina.* (Relatório de Mestrado)., Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
Hagen, C. (2015). Hva er formålet med kroppsøvingsfaget? What is the purpose of physical education? *(Dissertação de Mestrado)*. Elverum, Noruega: Master i folkehelsevitenskap med vekt på endring av livsstilsvane (Mestrado em Ciências da Saúde Pública com ênfase na mudança de hábitos de vida), Universidade Hedmark de Ciências Aplicadas.
Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? *Sociedade Portuguesa de Educação Física*(19-20), 11-35.
Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: a global perspective. *Kinesiology, 40*(1), 5-28.
Hardman, K. (2014). World-wide survey of school physical education: final Report. Paris, França: UNESCO.
Hargreaves, H. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, 6*(2), 151-182.
Hildebrandt-Stramann, R. (2011). *Concepções abertas no ensino da educação física.* Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.
Höfling, E. d. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes, 21*(55), 30-41. doi:https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003
Huberman, M. (1995). *O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores.* Porto: Porto Editora.
IBGE Cidades. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (s.d.). *Pesquisa no IBGE Cidades do Município de Armação dos Búzios-RJ*. Acedido em: 01/03/2020. Fonte: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330023.
IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (2006a). *Perfil dos Municípios Brasileiros: Esporte 2003*. Rio de Janeiro: IBGE.
IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (2006b). Pesquisa de Esporte 2003:IBGE. Rio de Janeiro.
IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. (2013). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012*. Rio de Janeiro: IBGE.
IBOPE. [Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística & Instituto Ayrton Senna]. (2012). *Relatório de Pesquisa Educação Física nas Escolas Públicas Brasileiras*. São Paulo: IBOPE.
IFDM. [Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal]. (s.d.). *Pesquisa no IFDM do Município de Armação dos Búzios-RJ: Edição 2018 - Ano-base 2016*. Acedido em:

14/02/2019. Fonte: https://firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=RJ&IdCidade=330023&Indicador=1&Ano=2016.

Império do Brasil. (1854). Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte*. Fonte: Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro [IDHMB]. (2013). Brasília: PNUD, Ipea, FJP. 96 p. - (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013). Fonte: http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=19153. Acedido em: 27/02/2019

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019a). Panorama da Educação : destaques do Education at a Glance 2019 [recurso eletrônico]. 27. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6853568

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019b). Relatório Brasil no PISA 2018. Versão preliminar. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020a). Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020 [recurso eletrônico]. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6958764

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020b). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. *Resumo Técnico do Estado do Rio de Janeiro - Censo da Educação Básica 2019*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6878623

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020c). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. *Resumo Técnico do Estado de Pernambuco - Censo da Educação Básica 2019*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6880169

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020d). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. *Resumo Técnico do Estado do Ceará - Censo da Educação Básica 2019*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6880449

International Council of Sport Science and Physical Education - ICSSPE. (2010). *International Position Statement on Physical Education November 2010*. Berlim, ICSSPE.

Júnior, J. (19 de março de 2021). *Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas - Ajuda financeira de R$ 3,5 bilhões iria para estados e municípios durante a pandemia.* (C. Lemos, Ed.) Fonte: Agência Câmara Notícias: https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas

Júnior, O. M., & Darido, S. C. (2009). Dispensa das aulas de Educação Física; apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. *Pensar a Prática, 12*(2), 1-12. doi:https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6436

Junior, R. L. (2003). Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer: tensões e desafios de um projeto contra-hegemônico no Distrito Federal, 1995-1998. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 24*(3), 39-52.

Kanters, M. A., Bocarro, J. N., Filardo, M., Edwards, M. B., Mckenzie, T. L., & Floyd, M. F. (2014). Shared Use of School Facilities With Community Organizations and Afterschool Physical Activity Program Participation: A Cost-Benefit Assessment. *Journal of School Health, American School Health Association, 84 (5)*, 302-309.

Köche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.* Petrópolis: Vozes.

Koller, S. H., Couto, M. C., & Hohendorff, J. V. (2014). Manual de produção científica (recurso eletrônico). Porto Alegre: Penso.

Kunz, E. (2004). *Transformação didático-pedagógica do esporte* (6 ed.). Ijuí: Unijuí.

Kunz, E. (2012). *Educação Física: ensino e mudanças* (3ª ed.). Ijuí: Unijuí.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1992). *Melodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográflca, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lima, R. F., Resende, R., & Cardoso, S. M. (2015). A Formação de Professores de Educação Física: Perspetiva dos Coordenadores. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 1*, 36-44.

Linhales, M. A. (1998). São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetivamente políticas sociais? *Motrivivência*(11), 71-82.

Luguetti, C., Bastos, F., & Böhme, M. (2011). Gestão de práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 25*(2), 237-249.

Luz, A. J. (2018). A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei n. º 13005/14. *Emancipação, 18*(1), 203-213. Fonte: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>

Magalhães, C., & Martineli, T. (2011). Soluções formais no enfrentamento dos problemas da prática escolar: o estranhamento dos professores de educação física escolar. *Motrivivência, Florianópolis, 0*(36), 214-235.

Magill, R. A. (1984). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.* São Paulo: Edgard Blücher.

Maia, J., Carneiro, M., Silva, R., Pereira, S., Seabra, A., Bustamante, A., & Fermino, R. (2006). Um esforço de interpretação empírica da variação nos níveis de aptidão física a partir da modelação hierárquica: um estudo em crianças dos seis aos 10 anos de idade da região de Amarante - Portugal. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, 20*(1), 71-82.

Marques, M. (2012). *Ambiente escolar e atividades físicas em escolares de Pelotas, RS*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Martins, J. F. (2015). Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos? *(Tese de Doutoramento)*. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Mascarenhas, Fernando. (1997). *Palestra Educação Física Escolar: renovações, modismo, interesses, globalização...e o pulso ainda pulsa*, Proferida na I Jornada Pré-Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Rio de Janeiro, Brasil.

Medina, J. P., Hungaro, E. M., Anjos, R. d., & Bracht, V. (2013). *A educação física cuida do corpo..."e mente": Novas contradições e desafios do século XXI* (26 ed.). Campinas, SP: Papirus.

Mello, D. (02 de jul. de 2019). *Nova distribuição do Fundeb pode diminuir desigualdades na educação: Todos pela Educação propõe recursos entregues direto para municípios*. Acesso em 5 de setembro de 2019, disponível em Porta EBC Agência Brasil: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/nova-distribuicao-do-fundeb-pode-diminuir-desigualdades-na-educacao

Melo, M. P. (2015). Os primórdios do esporte no sistema ONU: I MINEPS (1976) e Carta Internacional de Educação Física (1978). *Educación Física y Ciencia, 17(1)*. Fonte: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6703/pr.6703.pdf

Mendes, A. D., & Azêvedo, P. H. (2010). Políticas Públicas Educionais: promoção da Educação Física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 32*(1), 127-142.

Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa, 47(165)*, 1044-1066. doi:http://dx.doi.org/10.1590/198053143988

Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). *Verbete UEX (unidades executoras). Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. (Midiamix, Editor) Acesso em 12 de setembro de 2019, disponível em Educabrasil: https://www.educabrasil.com.br/uex-unidades-executoras/

Ministério da Educação & Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2012). Regulamentação de cantinas escolares em escolas públicas do Brasil. Nota Técnica nº 02/2012 – COTAN/CGPAE/DIRAE/FNDE. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Acesso em 01 de julho de 2020, disponível em http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/116-alimentacao-escolar?download=8691:nota-tecnica-n-02-2012-regulamentacao-de-cantinas-escolares-em-escolas-publicas-do-brasil.

Ministério da Educação. (2001). Parecer CNE/CEB, nº 16/2001, de 3 de julho de 2001. *Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino*. Acedido em: 15/02/2019. Fonte: http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pd

Ministério da Educação. (2006). Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil [PDF]. Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf.

Ministério da Educação. [MEC]. (2010). CNE/CEB, nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Acedido em 15/02/2019. Fonte: Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Ministério da Educação. [MEC]. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, BRA: MEC. Fonte: http://<basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

Ministério da Educação. [MEC]. (s.d.). *Portal do Ministério da Educação. Ações do Programa 2030 - Educação Básica*. Acesso em 31 de agosto de 2019, disponível em http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes

Ministério da Educação. [MEC]. (s.d.). *Portal do Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação*. Acesso em 31 de agosto de 2019, disponível em portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao

Ministério da Educação. [MEC]. (s.d.). *Portal do Ministério da Educação. Saiba Mais - Programa Mais Educação*. Acesso em 31 de agosto de 2019, disponível em portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689

Ministério da Educação. [MEC]. (s.d.). *Portal do Minitério da Educação. Infraestrutura*. Acesso em 6 de setembro de 2019, disponível em portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32061?limitstart=0

Ministério da Saúde. (2012). Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. *Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

Morais, M. J., & Pinho, M. J. (2016). Formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio criativo na contemporaneidade. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 31-50. doi:10.17561/reid.v0i16.2908

Neira, M. G. (2003). *Educação Física: desenvolvendo competências.* São Paulo: Phorte.

Nogueira, Q. W. (2014). Esporte educacional: entre rendimento e e participação. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, *13*(1), 12-26.

Nomeriano, A., & Silva, R. (2019). As políticas de austeridade e as atuais reformas do estado brasileiro: respostas dadas à crise capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, *11(1)*, pp. 42-53. doi:http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.32257

Novaes, R. C., Mello, J. G., Soares, A. J., & Telles, S. (2021). A Educação Física no novo Enem: um estudo analítico de conteúdo. *Estudos em Avaliação Educacional, 32*, 1-23. doi:10.18222/eae.v32.6964

OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing. doi:http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en

Oliveira, A. (2009). *Gestão do Conhecimento para Coleta de Dados e Diagnósticos sobre o Esporte e a Atividade Física em Perspectiva Nacional*. Aracaju.

Oliveira, C., Silva, L., & Neto, V. (2011). Arquitetura Escolar e o Ensino de Educação Física: Relações (Im) possíveis. *Pensar a Prática, Goiânia, 14*(2), 1-10.

Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade, 26*(92), 753-775. doi:https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003

Oliveira, E. (2019). *Programas Financiados pelo FNDE*. Acesso em 31 de agosto de 2019, disponível em https://www.infoescola.com/educacao/programas-financiados-pelo-fnde/

Oliveira, L., & Soares, S. (2012). *Determinantes da Repetência Escolar no Brasil: Uma Análise do Painel dos Censos Escolares entre 2007 e 2010*. Brasília: Texto para Discussão 1706, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Oliveira, V. M. (2004). *O que é educação física* (11 ed.). São Paulo: Brasiliense.

Paula, A., Albuquerque, E., Filho, J., Lima, K., Sousa, J., Moura, J., & Silva, A. (2012). O ensino da educação física e a sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. *Motrivivência. Florianópolis, 0*(39), 57-65.

Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. una perspectiva politica y comparada.* Barcelona: Paidos.

Pereira, A., Silva, C., & Pinheiro, M. C. (2016). Perceções dos professores acerca da Educação Física: um estudo de caso. *Motrivivência, 28*, 160-176. doi:10.5007/2175-8042.2016v28n47p160

Pereira, P. A. (2008). Os processos de pensamento dos professores e alunos de educação física. (Doutorado em Ciências da Educação). Especialidade de análise e organização de situações de educação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pimentel, J. P. (2014). A gestão das atividades de enriquecimento curricular - atividades física e desportiva - O caso das autarquias na NUTS III do Grande Porto. (Tesis Doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Galícia, Espanha.

Pinheiro, M. C., Pinto, R., Albuquerque, A., & Pereira, A. (2013). "Outra vez, professor?": percepções de alunos em relação à Educação Física. *Motrivivência, 0*(40), 90-105.

Pinto, T. D. (2014). *A Atividade Física, a Educação Física e o Rendimento Escolar - um estudo exploratório com alunos do ensino secundário do género feminino.* Relatório de Estágio para Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Porath, M., Jochem, P., Folle, A., Oliveira Farias, G., & Vieira. (2011). Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. *Movimento, Porto Alegre, 17(4)*, 203-222.

Prefeitura do Município de Armação dos Búzios. (2015). Lei nº 1114, de junho de 2015. *Plano Municipal de Educação. Boletim Oficial do Município de Armação dos Búzios-RJ*. Acedido em 15/02/2019. Fonte: Disponível em http://camarabuzios.rj.gov.br/download/?i=6603543

Prefeitura do Município de Armação dos Búzios. (2020). Decreto nº 1.366 de 21 de Março de 2020. *Decreta Estado de Calamidade no Município de Armação dos Búzios e estabelece outras medidas*. Armação dos Búzios, Rio de Janeiro, Brasil. Fonte: https://buzios.aexecutivo.com.br/arquivos/714/Decretos_1366_2020_0000001.pdf

Rezende, L. F., Azeredo, C. M., Silva, K. S., Claro, R. M., França-Junior, I., Peres, M. F., . . . Eluf-Neto, J. (2015). The Role of School Environment in Physical Activity among Brazilian Adolescents. *PLoS ONE, 10 (6)*, 1-14. doi:10.1371/journal.pone.0131342

Rizzo, D. S., Ferreira, A. M., & Souza, W. C. (2014). Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) através do esporte: perspectivas em países da língua portuguesa. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 12*(3), 106-120.

Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Rufino, L. G. (2017). O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. *Movimento, 23*(4), 1257-1270. doi:http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.66771

Rufino, L. G., Neto, S. S., & Darido, S. C. (2015). Os desafios da docência como profissão na formação continuada de professores de Educação Física: atratividade, plano de carreira e trabalho docente. *XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 1*, pp. 1-11. Vitória (ES). Fonte: congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/6982/3548

Sacristán, J. G. (2000). *Uma reflexão sobre a prática*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Sampaio, P., Silva, J., & Bahia, C. (2012). Investimento em infraestrutura do mundial Fifa 2014: “quem ganha?” E “quem paga a fatura?”. *Motrivivência, Florianópolis, 0*(39), 76-91.

Santos, V. F., Vieira, A. O., Mello, A. d., Schneider, O., Neto, A. F., & Santos, W. d. (2014). Educação Física e o processo de escolarização: ima análise sob a perspectiva do aluno. *Revista da Educação Física/UEM, 25*(4), 539-553.

Sátyro, N., & Soares, S. (2007). A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea.

Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade, 28*(100), 1231-1255. Fonte: <http://www.cedes.unicamp.br>

Schneider, G. (2010). Um outro olhar no sistema de avaliação: análise dos questionáriose outros dados sobre infraestrutura educacional. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 13 , 25*(2).

Schneider, G., & Gouveia, A. B. (2011). Qualidade da escola: uma proposta de índice para as condições materiais da escola a partir de dados contextuais do Saeb. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 8*, 59-82. doi:10.21713/2358-2332.2011.v8.236

Secretaria Especial do Esporte [Ministério da Cidadania]. (s.d.). Acesso em 31 de agosto de 2019, disponível em Esporte da Escola: http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/o-ministerio/150-ministerio-do-esporte/segundo-tempo-na-escola

Secretaria Especial do Esporte [Ministério da Cidadania]. (s.d.). *Programa Segundo Tempo (PST)*. Acesso em 31 de agosto de 2019, disponível em Portal do Ministério da Cidadania: http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo

Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios. (2015). Matriz Curricular de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. Armação dos Búzios, RJ, Brasil.

Senado Federal. (2019a). Proposta de Emenda à Constituição Nº 65, de 2019. Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal. *Torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação [FUNDEB]*, 1-10.

Senado Federal. (2019b). Proposta de Emenda à Constituição N° 33, de 2019. Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal. *Torna permanente o Fundo de Manuetenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação [FUNDEB]*, 1-11.

Senado Federal. (2019c). Requerimento Nº 492, de 04 de junho de 2019. *Sobre tramitação conjunta da Proposta de Emenda Constitucional Nº 33 e com a Proposta de Emenda à Constituição Nº 65*, 1.

Sérgio, M. (1994). *Motricidade Humana: Contribuições Para um Paradigma Emergente.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sérgio, M. (1999). *Um Corte Epistemológico: Da educação física à motricidade humana.* Lisboa: Instituto Piaget.

Soares Neto, J., Jesus, G., Karino, C., & Andrade, D. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 24*(54), 78-99.

Soares, C. L. (1996). Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*(supl. n. 2), 6-12.

Soares, C. L. (2012). *Educação física: raízes europeias e Brasil* (5 ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez.
Soares, J. F. (2004). Qualidade e eqüidade na educação básica brasileira: A evidência no SAEB-2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12*(38), Qualidade e eqüidade na educação. Fonte: http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38/
Sobral, F. (2016). *A Educação Física ainda Existe?* Lisboa: Visão & Contextos.
Sousa, J. (2017). Aula de Educação Física: O que o professor sente e pensa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 0*(28-29), 77-87. Fonte: https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/124/111
Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* (2ª ed.). Madrid: Morata.
Stake, R. E. (2009). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Stephanie Beni; Tim Fletcher; Déirdre Ní Chróinín. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest, 69*(3), 291-312. doi:10.1080/00336297.2016.1224192
Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
Tani, G., Silva, J. B., & Betti, M. (1991). Debate: Perspectivas para a educação física escolar. *Revista Paulista De Educação Física, 5*(1-2), 79-87. doi:https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138294.
Tardif, M. (2010). *Saberes docente e formação profissional.* (11ª ed.). Petrópolis: Vozes.
Teixeira, R. (2015). *Avaliação do ambiente escolar para o ensino e prática da educação física no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
Tenório, M., Tassitano, R., & Lima, M. (2012). Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? *Revista Brasileira Atividade Física & Saúde. Pelotas, 17*(4), 307- 313.
Todos pela Educação. (s.d.). *Fundeb e equidade: uma proposta de Educação Já. 1 Vídeo (04:26 min)*. Acesso em 6 de setembro de 2019, disponível em Portal Todos pela Educação: https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-financiamento/
Todos pela Educação. (s.d.). *Perguntas e respostas: o que é e como funciona o Fundeb?* Acesso em 10 de setembro de 2019, disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb
UNESCO. (1978). *Carta Internacional da Educação Física e Esportes*, Paris, UNESCO.
UNESCO. (1999). *Tercera Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS III)*, Punta del Este, UNESCO.
UNESCO. (2013). *Quinta Conferência de Ministros e Altos Funcionários Encarregados da Educação Física e do Esporte (MINEPS V)*, Declaração de Berlim, Berlim, UNESCO.
UNESCO. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education.* Paris: UNESCO.
UNESCO. (2015a). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ): Para gestores de políticas*, Brasília, UNESCO.
UNESCO. (2015b). *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte*, Paris, UNESCO.
UNESCO. (2017). *Sexta Conferência de Ministros e Altos Funcionários Encarregados da Educação Física e do Esporte (MINEPS VI)*, Kazan, Federação da Rússia.

UNESCO Thesaurus. (15 de fevereiro de 2019). *UNESCO Thesaurus*. Fonte: UNESCO Thesaurus: http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/

Vago, T. M. (1999). Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno CEDES, 19*(48), 30-51.

Vargas, L. D. (2015). Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias docentes: "Estudio sobre factores asociados a la calidad educativa en escuelas ecuatorianas". (Tesis Docotoral). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Galícia, Espanha.

Vasconcelos, F., & Campos, P. (2014). Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. *Motrivivência, 26*(43), 164-182. doi:https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p164.

Vasconcelos, J. C., Lima, P. V., Rocha, L. A., & Khan, A. S. (2020). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1-25. doi:10.1590/s0104-40362020002802245

Vasconcelos, M. (2012). *A Prática pedagógica da Educação Física escolar no Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Mossoró-RN.* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Vieira, S. L. (2007). Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, 23*(1). doi:https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013

Willms, J. D., Tramonte, L., Duarte, J., & Bos, S. (2012). *Assessing Educational Equality and Equity with Large-Scale Assessment Data: Brazil as a Case Study.* Washington: Inter-American Development Bank (IDB).

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zandvliet, D., & Broekhuizen, A. (2017). Spaces for learning: development and validation of the School Physical and Campus Environment Survey. *Learning Environment Research, 20*, 175–187. doi:10.1007/s10984-017-9228-y

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

APÊNDICES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Lista de apêndices

Apêndice I – Questionário sociodemográfico escolar

Apêndice II – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Apêndice III – Roteiro de questionário dos alunos

Apêndice IV – Questionário sociodemográfico para diretores

Apêndice V – Questionário sociodemográfico para docentes

Apêndice VI – Questionário sociodemográfico para alunos

Apêndice VII - Guião de entrevista – professores de Educação Física

Apêndice VIII – Guião de entrevista – diretores escolares

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice I - Questionário sociodemográfico escolar

Da escola

1. Nome da escola:								
1.1 Data de inauguração:								
1.2 Código INEP da escola:								
1.3 Tipo de escola				**1.4 Área:**				
Municipal		Particular		Urbana		Rural		
1.5 Etapa da educação básica da escola:								
a. Educação Infantil: Creche e Pré-escola				c. Ensino Fundamental: Anos finais (6º ao 9º ano)				
b. Ensino Fundamental: Anos iniciais (1º ao 5º ano)				d. Ensino Médio (1º ao 3º ano)				
1.6 Turno de funcionamento								
1º Manhã		2º Tarde			3º Noite			
1.7 **Qual o número total de alunos matriculados na escola?**								
1.8 Qual a quantidade de alunos matriculados por turno escolar?								
1º Manhã		2º Tarde			3º Noite			
1.9 Qual a quantidade de alunos matriculados em turmas de 9º ano do ensino fundamental?								
1.7 Há quantas turmas de 9º ano na unidade escolar?								
1.9 Quantos alunos há em cada uma das turmas do 9º ano do ensino fundamental?								
2.0 Quantos alunas há em cada uma das turmas do 9º ano do ensino fundamental?								
2.1 Reformas e ampliação do prédio escolar			Sim			Não		
2.2 Os espaços destinados à Educação Física foram construídos até o período da inauguração da escola ou em reformas posteriores? Em caso de - "Após", responda o período que ocorreram as reformas e, especificamente o que foi feito?								
Antes			Após					

Fonte: Autor (2019)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice II - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Declaro para os devidos fins acadêmicos, que estou sendo convidado a participar, como voluntário (a) do estudo intitulado: "Entre o sonho e a realidade: o 'status quo' da Educação Física Escolar Brasileira". Esta pesquisa decorre no âmbito do Programa de Doutoramento em Educação, no ramo de conhecimento em Ciências Sociais e Jurídicas, da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo estudar a influência que as políticas públicas educacionais têm nas infraestruturas escolares e na legitimidade do componente curricular Educação Física, nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ. Compreendo a importância da minha participação no presente estudo a partir da conversa que tive com o pesquisador responsável. Para a coleta de dados será utilizado um guião de entrevistas semiestruturadas. O participante tem total direito de se recusar ou retirar o seu consentimento do estudo, sem que haja qualquer tipo de penalização. A entrevista será gravada, caso o entrevistado sinta algum desconforto com a resposta, o mesmo poderá não respondê-la.

A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, tendo em vista o respeito às normas éticas de pesquisas que envolvem seres humanos. Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízos ou danos.

Portanto, forneço o meu consentimento para participar no presente estudo.

Armação dos Búzios, _____ de _____ de2019.

_____

Assinatura do voluntário

Declaro que realizei a explicação dos objetivos do estudo ao voluntário, dentro dos limites éticos e dos conhecimentos científicos a qual disponho.

_____

Assinatura do pesquisador

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fonte: Adaptado de Pimentel (2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice III - Roteiro de questionário do aluno: infraestrutura escolar e desportiva e o status da Educação Física

Contexto da escola e Infraestrutura Escolar – **Fonte:** Adaptado de Damázio & Silva (2008); Teixeira (2015) & Brasil (2020).

Status da Educação Física – **Fonte:** Adaptado de Betti e Facco Liz (2003).

Nome da escola:_____ **Data:**_____

Instruções:

O questionário consiste em uma série de afirmações e itens relacionados ao fenômeno da infraestrutura escolar e desportiva e, também, do status da disciplina de Educação Física nas escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil). A sua participação é facultativa e, em todas as afirmações tem-se como objetivo conhecer à sua percepção.

NOTA:

a) Não existem respostas erradas, o que se tem é apenas a sua percepção acerca da afirmação.

b) Responda a todas às questões

c) Caso tenhas dúvidas entre várias opções, marque àquela que melhor represente às suas convicções.

d) Tenha atenção ao ler cada afirmação.

Responda com honestidade, o questionário é confidencial e anônimo.

CONTEXTO DA ESCOLA

Realidade vivenciada na escola quanto ao contexto de ensino para às aulas de Educação Física (tenha como referência à **Infraestrutura desportiva escolar**):

Considera a escola onde estuda uma escola com uma boa infraestrutura desportiva para às aulas de Educação Física? Sim ( ) Não ( )
Se respondeu negativamente, enumere três aspectos que poderiam ser melhorados:

a)_____

b)_____

c)_____

Continua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continuação

INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A infraestrutura escolar (espaço físico, materiais didáticos-pedagógicos, equipamentos e instalações educacionais) também incorpora às *Instalações desportivas e de apoio e os espaços escolares* destinados à prática pedagógica da Educação Física.

Existem "instalações" para o ensino da Educação Física em sua Escola? Responda qual a sua percepção acerca da importância da infraestrutura escolar e desportiva utilizadas nas aulas de Educação Física?

Indicadores da infraestrutura escolar e desportiva:

Instalações da escola para o Ensino da Educação Física	Sim	Não	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. Há quadra polidesportiva dentro da escola (coberta ou descoberta) com demarcações para o ensino de diferentes modalidades esportivas, como vôlei, handebol, basquete, futsal.						
2. As aulas são realizadas em quadras polidesportivas externas à escola (coberta ou descoberta) situada em praças públicas ou ao lado da escola.						
3. Quadra de areia para vôlei, futevôlei ou futebol de praia.						
4. Campo gramado para futebol						
5. Ginásio polidesportivo						
6. Parque infantil						
7. Pátio (coberto ou descoberto)						
8. Piscina						
9. Pista de atletismo para corrida ou local com piso plano de cimento, terra batida, argila, madeira, areia, pedra britada, grama, asfalto.						
10. Espaços alternativos - salas e auditórios para desenvolver conteúdos diferenciados, como: dança, lutas e ginástica						
11. Armários ou salas para se guardar o material de Educação Física						
12. Banheiros próximos ao espaço de aula						
13. Banheiro adequado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou mobilidade reduzida						
14. Vestiários próximos ao local de aula						

Continua

Continuação

15. Bebedouros próximos ao local de aula para orientar a hidratação						
16. Adaptações e acessibilidade para a circulação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em todos os ambientes educativos de Educação Física.						
17. Há laboratório de informática						
18. Há laboratório de ciências						
19. Há biblioteca ou sala de leitura						
20. Há áreas verdes (grama, árvores, flores, jardins e hortas).						

Fonte: Adaptado de Damázio & Silva (2008); Teixeira (2015) & Brasil (2020)

Indicadores relacionados aos materiais de Educação Física

Materiais para às aulas Educação Física	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. Os materiais são diversificados				
2. Os materiais são de qualidade				
3. Os materiais são em grande quantidade				
4. Há materiais adaptados para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)				

Fonte: Autor (2019)

STATUS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise da infraestrutura escolar e mais especificamente ao que tange à Educação Física e as infraestruturas desportivas escolares, pressupõe uma avaliação do programa curricular de Educação Física, do *status real da disciplina* e se a formação que os alunos têm recebido condiz com o que os marcos legais estabelecem. As questões a seguir abordarão o status da Educação Física nos aspectos referentes aos seguintes temas: quanto ao gostar na comparação com as demais disciplinas, a importância na comparação com as demais disciplinas, a percepção a respeito da obrigação e diversão nas aulas, os benefícios, os conteúdos mais importantes e a obrigatoriedade das aulas.

Diga quais são às matérias que você mais gosta?

1ª -
2ª -
3ª -
4ª -

Fonte: Adaptado de Betti e Facco Liz (2003)

Continua

Continuação

Diga quais são às matérias que considera mais importantes na escola?

1ª -
2ª -
3ª -
4ª -

Como os alunos (as) percebem as aulas de Educação Física?

Eu faço as aulas de Educação Física por/por ser:	**Concordo totalmente**	**Concordo em parte**	**Discordo em parte**	**Discordo totalmente**
1. Obrigação				
2. Diversão				
3. Importante para o meu desenvolvimento				
4. Obrigação e diversão				
5. Nenhuma das anteriores				

Fonte: Adaptado de Betti e Facco Liz (2003).

Indique para si, por ordem decrescente (do mais importante para o menos importante) de importância quais são os principais benefícios da Educação Física?

Os benefícios percebidos são:	**Ordem decrescente**
Fazer amizades	
Melhorar a condição física e a saúde	
Descansar a cabeça	
Desenvolver o corpo	
Desinibir	
Disciplinar	
Aprender esportes	
Fortalecer os músculos	
Inibir	
Outros	

Indique para si, por ordem decrescente quais são os conteúdos que mais gostas nas aulas de Educação Física?

O que mais gosto de fazer nas aulas é:	**Ordem decrescente**
Voleibol	
Ginástica	
Dança	
Basquetebol	
Futebol/Futsal	
Queimada	
Handebol	
Jogos populares	

Fonte: Adaptado de Betti e Facco Liz (2003).

Continua

Continuação

Complete a frase com uma das 11 palavras descritas abaixo: "**A Educação Física para você lembra**_____".

Esporte / Jogos populares e brincadeiras / Movimento / Prazer / Recreação / Obrigação /Trabalho / Sacrifício / Desânimo / Tristeza.

Na condição das aulas de Educação Física perderem o estatuto que possui quanto à sua obrigatoriedade e passassem a se tornar optativas, você participaria das aulas mesmo que não fossem obrigatórias?

O status da Educação Física com relação à obrigatoriedade das aulas:

1. Sim	
2. Não	
3. Não sei	

Fonte: Adaptado de Betti e Facco Liz (2003).

VERIFICAR POR FAVOR , SE TODAS AS QUESTÕES FORAM RESPONDIDAS.
MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice IV – Questionário sociodemográfico para diretores

1. INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

O diretor

1. Nome:						
1.1 Idade em anos:		**1.2 Sexo**	a. Masculino		b. Feminino	
1.3 Anos de experiência na direção escolar						
1.4 És diretor:	a. Geral		b. Adjunto			
1.4 Formação acadêmica (marcar unicamente o último título adquirido						
a. Licenciado		b. Especialização		c. Mestrado		
d. Doutorado		e. Outro (Especifique)				
1.5 Especificamente como diretor há quanto tempo atua na rede pública de ensino de Armação dos Búzios-RJ						
1.6 Vínculo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)						
a. Efetivo		b. Contratado				
1.7 Qual a sua carga horária/semanal de trabalho nesta unidade:						
1.8 Este regime trabalhista é:	a. Parcial		b. Integral			
1.9 Caso tenha regime parcial trabalhista, exerce outra função profissional (seja da área da educação, ou não)?						
a. Sim		b. Não		c. Caso assinale "Sim", qual outra função profissional exerce?		
2. Atua também em escolas privadas?	a. Sim		b. Não			

Fonte: Adaptação de Vargas (2015); Pimentel (2014) & Pereira (2008)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice V – Questionário sociodemográfico para docentes

O professor

1. Nome:									
1.1 Idade em anos:				**1.2 Anos de experiência docente**					
1.3 Sexo									
Masculino		**Feminino**							
1.4 Formação acadêmica (marcar unicamente o último título adquirido									
1. Licenciado		2. Especialização			3. Mestrado				
4. Doutorado		5. Outro (Especifique)							
1.5 Tempo como professor na rede pública de Armação dos Búzios-RJ									
1.6 Vínculo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)									
1. Efetivo		2. Contratado							
1.7 Escolas em que leciona:									
a. Uma		b. Duas		c. Três		d. Três ou mais			
1.8 Em quantas escolas públicas trabalha?									
1.9. Em Quantas escolas particulares trabalha?									

Fonte: Adaptação de Vargas (2015); Pimentel (2014) & Pereira (2008).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice VI – Dados Sociodemográficos do aluno

Marque um (X) e responda o solicitado, conforme for o seu caso.

1. Nome da escola:											
1.2 Ano de escolaridade:			**1.3. Sexo:**			**1.4 Idade em anos:**					
	1. Menina		2. Menino								
1.5 Marque às pessoas que vivem na sua casa (pode marcar várias)											
1. Pai		2. Mãe		3. Irmãos/(ãs)		4. Avô		5.Tios/as		Primos/as	
Esta pergunta é respondida por estudantes que não moram com os pais ou apenas com o pai ou apenas com a mãe.											
1.6 Se um de seus pais não viver com você. Indique porquê? (Marque apenas uma opção)											
1. Vive em outro país		2. Vive em outra cidade		3. Faleceu							
4. Divorciado		5. Desconheço									
1.7 Indique o nível mais recente de estudos: (marque apenas uma opção)											
a. Mãe	1. Sem estudos		2. Primária		3. Secundária		4. Superior (Universidade)				
b. Pai	1. Sem estudos		2. Primária		3. Secundária		4. Superior (Universidade)				
1.8 Sua mãe trabalha?	Sim		Não		**1.9 Seu pai trabalha?**		Sim		Não		
1.10 A casa onde vives é?											
1. Alugada		2. Própria									
1.11 Indique o número das seguintes características da sua casa:											

Continua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continuação

1. Número de banheiros		2. Número de quartos		3. Número de andares	
1.12 Na sua casa tem? (pode selecionar várias opções)					
1. Telefone convencional		4. Geladeira		7. Carro	
2. Televisão		5. Internet		8. Equipamento de som	
3. Computador		6. Cozinha			
1.13 Para ir para sua escola, você o faz? (Marque apenas uma opção - a que você mais usa)					
1. Carro próprio		2. Transporte escolar		3. Táxi	
4. Ônibus		5. Caminhando		6. Bicicleta	

Fonte: Vargas (2015, p. 11-118).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Apêndice VII – Guião de entrevista – professores de Educação Física

Fonte: Adaptado de UNESCO (2015a; 2015b) & Hardman (2014).
Diretrizes em Educação Física de Qualidade – Para gestores de políticas (UNESCO, 2015a); *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte* (UNESCO, 2015b); *World-wide survey of school physical education:* final report (Hardman, 2014).

Nome da Escola: _____ Data: _____

1. Diga o seu nome, o seu vínculo dentro da administração pública municipal, o nome da escola onde atua, e há quanto tempo é professor no município de Armação dos Búzios-RJ?

LEGITIMIDADE

2. Durante o trânsito escolar, seja no exercício da docência, nos intervalos, ou nos momentos que a cadeira de Educação Física esteja representada (reuniões pedagógicas e conselhos escolares) como você avalia o status da disciplina? Percebe diferenças entre o status legal e o status real da prática da Educação Física escolar? Comente.

2.1 Que percepção tem do fenômeno nas unidades escolares da *supervalorização de disciplinas acadêmicas* consideradas "intelectuais", em detrimento de outras consideradas de menor importância?

3. Fale-nos da alocação do tempo legal e do tempo real percebido destinado ao currículo nas aulas de Educação Física. O que consideraria como o tempo ideal de aula para o alcance dos objetivos?

4. Como o teor do artigo 26 da LDB que trata da facultatividade das aulas de Educação Física no ensino noturno afeta o status da disciplina como um todo?

5. Que políticas educacionais na instituição escolar legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física?

6. Que opinião tem a respeito dos alunos nas aulas de EF, percebe legitimidade (status) da matéria na maneira como os estudantes estão, e no ato de se-movimentar?

6.1 Como a isenção nas aulas de Educação Física devido a frequência de entrega de atestados médicos dos alunos, guardadas as devidas proporções, podem ser consideradas como um indicador do status da disciplina dentro do currículo?

Continua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continuação

7. Elucide-nos se o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta unidade de ensino contempla propostas educacionais com projetos inerentes, ou de autoria da disciplina de Educação Física escolar?

INFRAESTRUTURA ESCOLAR

8. Fale-nos da infraestrutura desportiva escolar da sua escola ao que tange os espaços físicos, as instalações educacionais de apoio, os materiais didáticos-pedagógicos, os equipamentos e os recursos necessários à prática pedagógica do componente curricular Educação Física?

8.1 Até onde a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos e recursos de ensino na prática pedagógica da Educação Física pode ser considerada um indicador de status da disciplina e da ausência de políticas educativas em infraestrutura escolar?

8.2 Como a unidade escolar busca realizar a manutenção e corrigir possíveis inadequações das instalações de Educação Física e comodidades associadas (vestiários e chuveiros) a infraestrutura desportiva escolar?

9. Conte-nos da percepção que tens acerca das ações diretivas desta unidade escolar, se tem buscado medidas eficazes para o aprimoramento das políticas educativas que subsidiam a infraestrutura escolar necessária às aulas de Educação Física.

10. Como percebe às políticas educacionais na sua escola em relação a infraestrutura escolar para às aulas de Educação Física?

10.1 Quais fatores historicamente e, ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ têm dificultado a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas a infraestrutura desportiva escolar e aos propósitos preconizados por uma Educação Física de qualidade?

PARCERIAS COMUNITÁRIAS

11. Como o compartilhamento de espaços públicos externos à escola entre a comunidade bairro e a comunidade escolar compromete a prática pedagógica da Educação Física? E, diga-nos se este *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a comunidade escolar e a comunidade bairro pode comprometer a implementação de políticas públicas educativas de infraestrutura desportiva escolar?

12. Como a comunidade escolar tem buscado mobilizar a opinião pública sobre o direito à infraestrutura escolar e desportiva de qualidade para as aulas de Educação Física ?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PRÁTICA PEDAGÓGICA

13. Em que medida às políticas educacionais que subsidiam a infraestrutura desportiva escolar afetam a prática pedagógica da Educação Física?

Continua

Continuação

13.1Fale-nos da experiência da prática pedagógica da Educação Física em contextos de ensino relacionados com condições climáticas adversas.

13.2 Em que medida a participação e a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física resultam de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar existentes nas redes de ensino?

MONITORAMENTO E GARANTIA DE QUALIDADE

14. Pode-se dizer que há nesta unidade escolar a "garantia de um padrão mínimo de qualidade" para às aulas de Educação Física? Comente.

15. A metodologia utilizada segundo a UNESCO (1978) para estabelecer os "*padrões mínimos*" de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) considera o princípio da inclusão e o princípio de acesso. Explique-nos se é oportunizado a garantia de um ambiente escolar com políticas educacionais de infraestrutura para uma Educação Física de Qualidade (EFQ) ?

ABORDAGEM INCLUSIVA

16. Embora a Educação Física seja obrigatória, a infraestrutura desportiva escolar de instalações, equipamentos, espaços e acesso aos locais das aulas, possibilita tanto para os meninos, quanto para às meninas, e também para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma abordagem inclusiva nas aulas de Educação Física e uma chancela às escolas, de serem promotoras de saúde e práticas inclusivas? Explique-nos.

FLEXIBILIDADE DO PROGRAMA ESCOLAR

17. A política educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que a Educação Física desenvolva e concentre nos anos finais do ensino fundamental um conjunto de seis práticas corporais, distribuídas por unidades temáticas. Na sua opinião quais são os objetivos que deveriam ter a Educação Física?

FORMAÇÃO CONTINUADA

18. Qual a sua percepção em relação à Formação Continuada de professores, ela tem conseguido problematizar e apontar possíveis soluções para as necessidades básicas da Educação Física?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Apêndice VIII – Guião de entrevista – diretores escolares

Fonte: Adaptado de UNESCO (2015a; 2015b) & Hardman (2014).
Diretrizes em Educação Física de Qualidade – Para gestores de políticas (UNESCO, 2015a); *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte* (UNESCO, 2015b); *World-wide survey of school physical education:* final report (Hardman, 2014).

Nome da Escola: _____ Data: _____

1. Diga o seu nome, o seu vínculo dentro da administração pública municipal, o nome da escola onde atua, e há quanto tempo atua no município de Armação dos Búzios-RJ município como professor?

LEGITIMIDADE

2. Fale-nos do tratamento concedido pela comunidade escolar à Educação Física. Percebe diferenças entre o status legal e o status real da prática da Educação Física escolar? Comente.

2.1 Que percepção tem a respeito do status do professor de Educação Física no âmbito escolar?

2.2 Como é realizada a alocação de tempo das aulas de Educação Física dentro da estrutura administrativa escolar?

3. Que políticas educacionais na instituição escolar legitimam o trabalho desenvolvido pela Educação Física?

3.1 Com base no contexto de ensino da Educação Física escolar como tem percebido a atuação da SEMED em garantir que a disciplina tenha o mesmo *status* de outras matérias, de forma a promover sua importância para a comunidade escolar como um todo?

4. Como a isenção nas aulas de Educação Física devido a frequência de entrega de atestados médicos dos alunos, guardadas as devidas proporções, podem ser consideradas como um indicador do status da disciplina dentro do currículo?

5. Elucide-nos se o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta unidade de ensino contempla propostas educacionais com projetos inerentes, ou de autoria da disciplina de Educação Física escolar?

Continua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continuação

INFRAESTRUTURA ESCOLAR/DESPORTIVA

6. Como você avalia a infraestrutura escolar de espaços físicos, materiais didáticos-pedagógicos, equipamentos de apoio e instalações educacionais destinadas a Educação Física?

6.1 Até onde a falta ou a provisão inadequada de instalações, equipamentos e recursos de ensino na prática pedagógica da Educação Física pode ser considerada um indicador de status da disciplina e da ausência de políticas educativas em infraestrutura escolar?

6.2 Como a unidade escolar busca realizar a manutenção e corrigir possíveis inadequações das instalações de Educação Física e comodidades associadas (vestiários e chuveiros) a infraestrutura desportiva escolar?

6.3 Como as questões de provisão à Educação Física escolar e das suas necessidades básicas de materiais, espaço físico e instalações procuram ser tratados? Como é a realidade de provisão de insumos comparavelmente às demais disciplinas?

7. Quais as políticas educacionais implementadas na instituição de ensino subsidiam a infraestrutura escolar?

7.1 Dentre as políticas educacionais existentes na escola, qual possui relação com a infraestrutura escolar necessária à prática pedagógica da Educação Física?

7.2 Quais fatores historicamente e, ou práticas educacionais no município de Armação dos Búzios-RJ têm dificultado a implementação de políticas públicas educacionais relacionadas a infraestrutura desportiva escolar e aos propósitos preconizados por uma Educação Física de Qualidade (EFQ)?

8. Em relação a estratégia municipal 7.18 do PME onde percebe que a escola avançou, tendo em vista a projeção da Meta 7 do Plano Municipal de Educação (PME) de Armação dos Búzios-RJ de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação básica e, no prazo de 3 anos para "Assegurar a todas às escolas públicas de educação básica, espaço para a prática esportiva, equipamentos e laboratórios de ciências, acesso a bens culturais e artísticos e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência"?

9. Como se desenvolve a parceria entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) acerca das políticas educacionais relacionadas a provisão de infraestrutura desportiva escolar?

RECURSOS ECONÔMICOS/FINANCIAMENTOS

10. Qual a origem dos recursos econômicos e do financiamento para projetos que a escola possui?

10.1 Elucide-nos se dos recursos financeiros provenientes de programas do Governo Federal, ou do orçamento público municipal, há alguns que auxiliem a Educação Física com investimentos contínuos para a melhoria e manutenção das infraestruturas desportivas escolares de espaços físicos, instalações, e compra de materiais didáticos-pedagógicos? Comente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continua

Continuação

PARCERIAS COMUNITÁRIAS

11. Como o compartilhamento de espaços públicos externos à escola entre a comunidade bairro e a comunidade escolar compromete a prática pedagógica da Educação Física? E, diga-nos se este *mecanismo social solidário* de compartilhamento dos espaços públicos (praças) entre a comunidade escolar e a comunidade bairro pode comprometer a implementação de políticas públicas educativas de infraestrutura desportiva escolar?

11.1 Como a comunidade escolar tem buscado mobilizar a opinião pública sobre o direito à infraestrutura desportiva escolar para as aulas de Educação Física de Qualidade (EFQ)?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

12. Em que medida às políticas educacionais que subsidiam a infraestrutura desportiva escolar afetam a prática pedagógica da Educação Física?

12.1 Que medidas têm sido adotadas para minimizar possíveis prejuízos à prática pedagógica de Educação Física frente aos desafios impostos pelas condições climáticas adversas?

12.2 Em que medida a participação e a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física resultam de políticas educacionais de infraestrutura desportiva escolar ?

MONITORAMENTO E GARANTIA DE QUALIDADE

13. Pode-se dizer que há nesta unidade escolar "a garantia de um padrão mínimo de qualidade" para às aulas de Educação Física? Comente.

14. A metodologia utilizada pela UNESCO (1978) para estabelecer os "*padrões mínimos*" de uma Educação Física de Qualidade (EFQ) considera o princípio da inclusão e o princípio de acesso. Explique-nos se, e como a instituição escolar realiza o monitoramento para a garantia de um ambiente com políticas educacionais de infraestrutura para uma Educação Física de Qualidade (EFQ)?

ABORDAGEM INCLUSIVA

15. Fale-nos se às políticas educacionais para uma oferta de infraestrutura desportiva escolar apropriada - instalações adaptadas, equipamentos e materiais de ensino e aprendizagem para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) - possibilitam uma abordagem inclusiva nas aulas de Educação Física e uma chancela às escolas, de serem promotoras de saúde e práticas inclusivas?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Lista de anexos

Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Anexo II – Parecer de autorização para pesquisa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Anexo III – Parecer da Escola Municipal Professora Regina da Silveira Ramos Vieira

Anexo IV – Parecer da Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira

Anexo V – Parecer da Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro

Anexo VI – Parecer da Escola Municipal Professora Ciléa Maria Barreto

Anexo VII – Parecer do Instituto de Educação Profissional e de Formação Integral (INEFI)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo I - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UERJ - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO/ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física Escolar Brasileira
Pesquisador: RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 25614219.8.0000.5259
Instituição Proponente:
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.706.948

Apresentação do Projeto:
Transcrição editada do conteúdo registrado no protocolo e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:
Transcrição editada do conteúdo registrado no protocolo e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Prezado pesquisador: Caracteriza-se como risco direto para os participantes da pesquisa a possibilidade de desconforto ou constrangimento no momento do preenchimento dos questionários. Os pesquisadores devem se comprometer a minimizar os riscos ou desconfortos que possam vir a ser causados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodológico estão explicitados, demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep.hupe.interno@gmail.com

Continua

Anexo I – Continuação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



Continuação do Parecer: 3.706.948

das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos de pesquisa.

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:
1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Documento devidamente preenchido, datado e assinado
2) Projeto de Pesquisa: Adequado
3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado/apresentado
4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado
5) Cronograma: Adequado
6) Documentos pertinentes à inclusão do HUPE: Adequado
7) Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: anexados e conforme as normas.

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos dados necessários para apreciação ética e tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos de pesquisa.

Recomendações:
De acordo com a Resolução 446/12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que deverá seguir os seguintes itens:

- Os telefones e nome do(s) pesquisador(es) responsável(is) pelo projeto caso haja dúvida;

- Os campos de assinatura devem seguir o seguinte padrão:

_____	_____	____/___/____
Nome do Participante	Assinatura do Participante	Data
_____	_____	____/___/____
Nome do Pesquisador	Assinatura do Pesquisador	Data

- Acrescentar - Contado do Comitê de Ética em Pesquisa - Caso seja necessário você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do HUPE para esclarecimentos ou informações quanto a validade da pesquisa: Av. 28 de setembro, 77 térreo Vila Isabel – CEP 20551-030 - Tel:

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep.hupe.interno@gmail.com

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continua

Anexo I – Continuação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UERJ - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO/ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Continuação do Parecer: 3.706.948

21-2868.8253 – Email: cep-hupe@uerj.br.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em consonância com a resolução CNS 466/12 e a Norma Operacional CNS 001/13, o CEP recomenda ao Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. Sª., que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1442201.pdf	26/09/2019 00:38:54		Aceito
Outros	QUESTIONARIOSOCIODEMOGRAFICOESCOLARUSC.docx	26/09/2019 00:32:58	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Outros	DADOSSOCIODEMOGRAFICOSPROFESSORESUSC.docx	26/09/2019 00:30:55	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Outros	DADOSSOCIODEMOGRAFICOSDIRETORESUSC.docx	26/09/2019 00:28:31	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Outros	DADOSSOCIODEMOGRAFICOSALUNOSUSC.docx	26/09/2019 00:26:13	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Outros	ROTEIRODEQUESTIONARIOALUNOSUSC.docx	26/09/2019 00:22:53	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Outros	GEDIRETORESUSC.docx	26/09/2019 00:19:32	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Outros	GEPROFESSORESUSC.docx	26/09/2019 00:18:18	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOUSC.docx	26/09/2019 00:12:30	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep.hupe.interno@gmail.com

Página 03 de 04

Continua

Anexo I – Continuação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UERJ - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO/ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Continuação do Parecer: 3.706.948

Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOUSC.docx	26/09/2019 00:12:30	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA2019TESE.docx	26/09/2019 00:09:38	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTODOUTORAMENTOPROJETODEPESQUISA.docx	26/09/2019 00:06:21	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMATESEDOUTORAMENTO.docx	26/09/2019 00:04:05	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTODIGITALIZADAPROJETODEPESQUISA.pdf	25/09/2019 23:52:29	RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Novembro de 2019

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep.hupe.interno@gmail.com

Página 04 de 04

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo II – Parecer de autorização para pesquisa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.



BÚZIOS
PREFEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

COORDENAÇÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL

Armação dos Búzios, 19 de novembro 2019

Carta de apresentação

Senhor diretor (a) das Unidades Escolares da Rede de Armação dos Búzios (2° Segmento), autorizamos a entrada do professor de Educação Física (a) ***Rubem Barboza Ferreira Neto***, do ***Curso Acadêmico*** 2019/2020 em Doutorado na Universidad de Santiago de Compostela - Espanha, para a realização de sua pesquisa, com o Tema ***Entre o Sonho e a realidade: o "status quo" da Educação Física Escolar Brasileiro***, no período de novembro de 2019 a abril de 2020.

ANA CLARA MENEZES RAMOS
Coordenadora da Unidade Educacional
Matrícula nº 5296

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo III – Parecer da Escola Municipal Professora Regina da Silveira Ramos Vieira

BÚZIOS
PREFEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ESCOLA MUNICIPAL PROF.ª REGINA DA SILVEIRA RAMOS VIEIRA

Armação dos Búzios, 22 de novembro de 2019.

Carta de Apresentação

Autorizamos a entrada do professor de Educação Física **Rubem Barboza Ferreira Neto**, do **Curso Acadêmico** 2019/2020 em Doutorado na Universidad de Santiago de Compostela – Espanha, para a realização de sua pesquisa na Escola Municipal Professora Regina da Silveira Ramos Vieira, com o **Tema Entre o Sonho e a Realidade: o "status quo" da Educação Física Escolar Brasileira,** no período de novembro de 2019 a abril de 2020.

E. M. Profª Regina da Silveira Ramos Vieira
Decreto 019
de 22 de fevereiro
de 2012

Cleicy Aparecida Vieira
Diretora Geral
Matrícula:18839

Cleicy A. Vieira
Diretora Geral
Mat: 18839

Escola Municipal Profª Regina da Silveira Ramos Vieira
Bairro: Águas Claras
Tel:(22)2623-8728

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo IV – Parecer da Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira

BÚZIOS
PREFEITURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Escola Municipal NicomedesTheotônio Vieira

Carta de apresentação.

Autorizamos a entrada do professor de Educação Física **Rubem Barboza Ferreira Neto**, do Curso Acadêmico 2019/2020 em Doutorado na Universidad de Santiago de Compostela – Espanha, para realização de sua pesquisa na Escola Municipal Nicomedes Theotônio Vieira, com o Tema: **Entre o Sonho e a Realidade: o"Status quo" da Educação Física Escolar Brasileira**, no período de novembro de 2019 a abril de 2020.

Armação dos Búzios, 21 de novembro de 2019.

ESCOLA M. NICOMEDES THEOTÔNIO VIEIRA ARMAÇÃO DOS BÚZIOS - RJ

Josiane S. Câmara
Direção Geral

Josiane Sousa da Silva Camara Coelho
Direção Geral
Matrícula: 066

Avenida José Bento Ribeiro Dantas S/nº. – Manguinhos – Armação dos Búzios – RJ – Tel: (22) 2633-1026

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo V – Parecer da Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro

BÚZIOS
PREFEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO

E. M. Profº Darcy Ribeiro - Decreto nº 005 de 28/01/98

Carta de apresentação

Autorizamos a entrada do professor de Educação Física **Rubem Barboza Ferreira Neto**, do **Curso Acadêmico** *2019*/2020 em Doutorado na Universidad de Santiago de Compostela-Espanha, para realização de sua pesquisa na Escola Municipal Nicomedes Theotonio Vieira,com o Tema **Entre o Sonho e a Realidade**: **o "status quo" da Educação Física Escolar Brasileira** ,no período de novembro de 2019 a abril 2020.

Fernando Luiz de Moraes Noronha
Direção Geral
Matrícula: 5646

Fernando Luiz de M. Noronha
Diretor
Matrícula 5646

Armação dos Búzios, 21 de novembro de 2019.

A

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo VI – Parecer da Escola Municipal Professora Ciléa Maria Barreto

BÚZIOS
PREFEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

GABINETE DO SECRETÁRIO
E.M. PROFª. CILÉA MARIA BARRETO

Armação dos Búzios, 22 de novembro de 2019.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Autorizamos a entrada do professor de Educação Física **Rubem Barboza Ferreira Neto**, do **curso acadêmico** 2019/2020 em Doutorado na Universidade de Santiago de Compostela – Espanha, para realização de sua pesquisa na Escola Municipal Profª. Ciléa Maria Barreto, com o tema **Entre o Sonho e a Realidade e "status quo" da Educação Física Escolar Brasileira**, no período de novembro de 2019 a abril de 2020.

Elza da Silva Borge
Direção Geral

Escola Municipal Profª Ciléa Maria Barreto
Estrada da Marina s/nº, lote 04 - quadra U – Loteamento Centro Hípico
Rasa – Armação dos Búzios – RJ / CEP: 28950-000

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Anexo VII – Parecer do Instituto de Educação Municipal Profissional e Formação Integral (INEFI)

BÚZIOS
PREFEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

INEFI - Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral

Carta de apresentação

Autorizamos a entrada do professor de Educação Física **Rubens Barboza Ferreira Neto,** do **Curso Acadêmico** 2019/2020 em Doutorado na Universidad de Santiago de Compostela – Espanha para realização de sua pesquisa da Escola Municipal INEFI - Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral, com o tema **Entre o Sonho e a Realidade: o "status quo" da Educação Física Escolar Brasileira,** no período de novembro de 2019 a abril 2020

Danielly de S. Conceição
Diretora Geral
Portaria nº 303 de 04/04/2019

Danielly Souza Conceição
Diretora Geral
Portaria nº 303 de 04/04/2019

INSTITUTO EDUCACIONAL DE HABILITAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INTEGRAL
DECRETO Nº 063
B.O. Nº 583 DE 21/06/13
Av. JOSÉ BENTO RIBEIRO DANTAS
S/Nº - RASA - CEP: 28 950-000
TEL: (22) 2633 7016
ARMAÇÃO DOS BÚZIOS

Av. José Bento Ribeiro Dantas, s/nº - Rasa – Armação dos Búzios.
CEP: 28950-000 – Tel. 2633-7016 – e-mail: sec.inefi@gmail.com

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA