

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Volume 28 Número 182

7 de dezembro de 2020

ISSN 1068-2341

A Infraestrutura Escolar no Cerne das Aulas de Educação Física: O Sucateamento de Sistemas Públicos de Ensino¹

Rubem Barboza Ferreira Neto

Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Espanha

Instituto Politécnico do Porto (IPP)

Portugal

Citação: Ferreira Neto, R. B. (2020). A infraestrutura escolar no cerne das aulas de Educação Física: O sucateamento de sistemas públicos de ensino. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (182). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5341>

Resumo: Este artigo busca estudar relatos (ou percepções) de alunos e profissionais da educação sobre as infraestruturas escolares desportivas no processo didático-metodológico das aulas de Educação Física, em cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Para nortear o caminho epistemológico foram utilizados como pressuposto filosófico, o materialismo histórico-dialético e a concepção crítico-superadora da Educação Física brasileira. Trata-se de um estudo de método qualitativo no formato de estudo de casos múltiplos. Como técnica de recolha dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas aos participantes adultos e questionários aos alunos. Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, o que nos fez chegar a três categorias de análise: a Aprendizagem, o Espaço Físico e a Prática Pedagógica e, os Materiais. Os resultados sugerem que a prática pedagógica e as competências dos alunos são gravemente afetadas nas aulas de Educação Física pela ineficiência pública de provisão de materiais e pelo tipo e qualidade dos espaços utilizados: ambientes não-escolares, como quadras externas e praças públicas.

Palavras-chave: Infraestrutura Escolar; Educação Física; Ensino Fundamental

¹ A íntegra da referida investigação intitulada “O reflexo da infraestrutura escolar nas aulas de Educação Física no ensino fundamental”, pode ser consultada em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10015>. - Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto (IPP).

The school infrastructure at the heart of the physical education classes: The scrapping of public education systems

Abstract: This article seeks to study reports (or perceptions) of students and education professionals on sports school infrastructure in the didactic-methodological process of Physical Education classes, in five municipal public schools, for the final years of elementary school in the city of Armação dos Búzios-RJ, Brazil. Historical and dialectical materialism were the philosophical frameworks used to guide this qualitative method study in the format of multiple cases studies. Semi-structured interviews were used as a data collection technique for adult participants and questionnaires to students. Content analysis of the data led to three categories of analysis: Learning, Physical Space and Teaching Practice and Materials. The results suggest that the pedagogical practice and skills of students are severely affected in Physical Education, based on inefficient material provision and the type and quality of spaces used, including non-school environments such as outdoor courts and public squares.

Keywords: Educational Infrastructure; Physical Education; Elementary School

La infraestructura de la escuela en el centro de las clases de Educación Física: El desguace de los sistemas de educación pública

Resumen: Este artículo busca estudiar informes (o percepciones) de los estudiantes y e profesionales de la educación en la infraestructura de escuelas deportivas en el proceso didáctico-metodológico de las clases de Educación Física, en cinco escuelas públicas municipales de los últimos años de la escuela primaria en la ciudad de Armação dos Búzios-RJ, Brasil. Para guiar el camino epistemológico se utilizaron como una suposición filosófica, el materialismo histórico y dialéctico y la concepción crítica de superación de la Educación Física Brasileña. Este es un estudio de método cualitativo en el formato de múltiples estudios de caso. Las entrevistas semiestructuradas se utilizaron como técnica de recopilación de datos para participantes adultos y cuestionarios a los estudiantes. Para el tratamiento de datos, se utilizó el análisis de contenidos, lo que nos hizo llegar a tres categorías de análisis: Aprendizaje, espacio físico y práctica y materiales pedagógicos. Los resultados sugieren que la práctica pedagógica y las competencias de los estudiantes se ven gravemente afectadas en las clases de Educación Física por la ineficiencia pública de la provisión de materiales y el tipo y calidad de los espacios utilizados: entornos no escolares, como los tribunales externos y públicas.

Palabras-clave: Infraestructura escolar; Educación física; Enseñanza fundamental

Introdução

A estrutura do sistema público educacional dentro da lógica de estrutura social posiciona a educação pública sob a égide do Estado, no nível conhecido como *superestrutura*, e esta é dividida entre a instância jurídico-política (o direito e o Estado) e as ideologias. Não obstante, a *infraestrutura ou base econômica*, é representada pelas forças produtivas e pelas relações de trabalho, e sobretudo na educação, trata-se das relações do trabalho docente vivenciadas no chão da escola (Althusser, 1980). Contemporaneamente, a análise do capital econômico no campo educativo tem sido frequentemente utilizada como mais-valia ao sistema capitalista, oxigenado por um movimento neoconservador que propaga valores e aspectos quantitativos da administração pública - a eficiência, a produção e o consumo, como diretrizes subservientes a um modelo de gerenciamento estandardizado dos sistemas educacionais que, para Tardif (2013) privilegiam os resultados.

Em âmbito global, um dos principais problemas atribuídos à Educação Física escolar se relaciona ao contexto de ensino das aulas, e os dados demonstram que os fins têm justificado os meios, como ilustração, o antagonismo entre o *status legal*, o *status real percebido* e o *status inferior* desta disciplina acadêmica, que são relativamente baixos em muitas regiões geográficas comparavelmente a outras disciplinas. Salvo exceção, a Oceania, que apresenta dados sólidos que

demonstram equivalência entre o *status legal* e o *status real*. Regionalmente, os casos mais graves acerca do *status inferior* da Educação Física estão na América do Norte (77%), na África (69%) e Oriente Médio (65%). Ainda que globalmente este estatuto jurídico (*legal*) seja reportado em 77% dos países, todavia, o seu *status real* global chega a 46%, e o seu *status inferior* (mais baixo) é de 54%. (Hardman et al., 2014). Este aparente comodismo e ineficiência dos governantes para resolver tais questões são fatos que merecem investigação, conforme os apontamentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2015, p.7), descritos no artigo 8 - item 8.2, da *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte*, que insta a responsabilidade e a participação de governos e autoridades públicas para o sucesso dos programas curriculares: “É dever das autoridades públicas, das organizações esportivas, das escolas e de outras instituições que administram instalações, em todos os âmbitos, trabalhar em conjunto para projetar, fornecer e otimizar o uso das instalações e dos equipamentos para a educação física, [...]”.

A ausência de ações eficazes do poder público quanto às políticas educacionais relacionadas à implementação e a construção de instalações educacionais e estruturas desportivas escolares impactam a organização do funcionamento escolar, a gestão didático-pedagógica e a gestão funcional e dos espaços para as aulas de Educação Física (Arcoverde, 2019; Ferreira Neto, 2017; Fundação Lemann & Meritt, 2018; Hardman et al., 2014; UNESCO, 2015).

Estes resultados (fins) têm sido consolidados e institucionalizados em detrimento de um suposto prestígio da Educação Física, ainda que sejam evidenciados processos de precarização e deficiências de instalações e equipamentos escolares nas aulas. Os dados globais reportam que uma quantidade maior de países indicam insatisfação (abaixo da média/insuficiente – 44%) comparavelmente aos países que demonstram satisfação com a qualidade das instalações utilizadas durante as aulas de Educação Física (excelente/bom – 26%; Hardman et al., 2014). Quer dizer, os fins tem se justificados em detrimento de processos quantitativos que comprovem de alguma forma que os sistemas de ensino têm conseguido entregar uma educação de qualidade, traduzida através de indicadores educacionais e princípios (produção, eficiência e resultados) que busquem implementar o gerenciamento da educação, ou o *New Public Management* -NPM (Tardif, 2013). Isto é, os meios, os instrumentos e os insumos que deveriam ser criados através de políticas educativas para a alavancagem de patamares positivos da educação pública, têm sido tangenciados e negligenciados.

Tal análise não se dá no vazio, possui fundamentos epistemológicos robustos (Althusser, 1980; Durkheim, 1965; Freire, 2001; Gramsci, 2001), e encontram respaldo em Althusser (1980) e Freire (2001), quando invocam a teoria de Marx, através do conceito de *superestrutura* e *infraestrutura*, possibilitando o debate acerca da estrutura social e da educação.

Tal pressuposto explicitado por Althusser (1980) ao destacar a *infraestrutura* como parte da *engenharía social* incumbida de gerar forças produtivas e relações de produção, quando pensada pelo viés da educação pública brasileira, pode ser relacionada a precarização das condições trabalhistas docentes e com a pressão exercida pelos sistemas públicos de ensino (servidores *vs* governos) aos profissionais da educação. Assim, Pires (1997) salienta que a lógica da teoria do materialismo histórico-dialético reforça a dialética marxista como uma das possibilidades de interpretação da realidade, e notadamente neste estudo, trata-se da realidade educacional das *infraestruturas escolares*. Pois, na medida que este artigo trata de instituições educacionais (escolas) como representantes de forças produtivas da sociedade, isto tende a perpassar pela relação do trabalho docente.

Na visão de Marx, trazida por Althusser (1980) quando situa o Estado como parte da instância jurídico-política da sociedade, ou seja, pertencente a *superestrutura*, é que Durkheim (1965, p. 48) aponta que uma das funções do Estado é o de zelar pela educação, como instrumento socializador, e assim diz: “Admitido que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela”. E, como mecanismo reflexo positivo de se ter um Estado com uma educação forte, para o desenvolvimento técnico, científico e cultural de uma

nação, Gramsci (2001) menciona que quanto mais especializada e extensa forem as escolas, concebidas como centros de excelência, maior será a possibilidade de formação intelectual humana, “[...] 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).

No entanto como sinaliza Freire (2001), a propagação de discursos e falácias como tentativa de persuasão de que está na educação, a chave para o ajuste das mazelas sociais tem atuado fortemente na formação de consciências ingênuas e acríticas. Na verdade, a educação como qualquer outra prática, possui limites: “Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. [...] *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*” (Freire, 2001, p. 47).

Portanto, visando contribuir na hermenêutica do funcionamento dos sistemas educacionais e das estruturas sociais acerca do fenômeno da *infraestrutura escolar* relacionada à disciplina de Educação Física, o presente artigo utiliza como pressuposto filosófico, o materialismo histórico-dialético (Pires, 1997) e a concepção crítico-superadora da Educação Física (Soares et al., 1992). Contudo Pires (1997, p. 86) ressalta que o materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade histórica e social, uma visão de mundo e práxis, que tem como característica principal o *movimento do pensamento* (a realidade empírica - o real aparente e a realidade concreta - as abstrações e as reflexões sobre o objeto - o real pensado) pautado na “materialidade histórica da vida”.

O presente artigo busca desenvolver com profundidade o *movimento do pensamento* acerca da realidade do contexto de ensino das escolas públicas, e assim, tentar desvelar a infraestrutura escolar relacionada ao componente curricular Educação Física, utilizando ambos os recursos, o da *realidade empírica* e o da *realidade concreta* (Pires, 1997). Todavia Bourdieu (2004) sinaliza que a maneira como o espaço social está circunscrito, faz com que os agentes ou atores sociais reproduzam comportamentos semelhantes, e isto, é reflexo de uma estrutura social que naturaliza as ações e cristaliza situações que poderiam ter enfoques, abordagens e resoluções diferentes: “A ‘realidade social’ de que falam os objetivistas também é um objeto de percepção. E a ciência social deve tomar como objeto não apenas essa realidade, mas também a percepção dessa realidade, [...]” (Bourdieu, 2004, p. 156-157).

Destarte, na fase de construção do referencial teórico do estudo, salvo as pesquisas desenvolvidas por Damazio e Silva (2008) e Ferreira Neto (2017), raros foram os estudos que correlacionaram a *infraestrutura escolar* como política educacional à Educação Física, no tocante as instalações educacionais desportivas utilizadas no processo didático-metodológico das aulas. O próprio Ministério da Educação com o Programa 2030 – Educação Básica, estabelece 18 (dezoito) opções de programas apresentados para a implementação de políticas educacionais, e alguns, estabelecem relação direta com o componente curricular Educação Física, pela via de construções e adequações de estruturas esportivas escolares; infraestrutura para a Educação Básica; e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE; Ministério da Educação [MEC], 2018).

É bom sublinhar que a partir dos dados extraídos a época da investigação, do Censo da Educação Básica de 2017, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e também a partir das evidências empíricas provenientes das anotações de campo do investigador - que as cinco escolas públicas municipais dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, da rede de ensino de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, apresentavam deficiências e inadequações no tocante a infraestrutura escolar para a Educação Física. Sendo constatadas ausências de instalações educacionais (quadras de esportes; Ferreira Neto, 2017; Fundação Lemann & Meritt, 2018).

Face ao panorama apresentado, a *infraestrutura escolar* emerge como campo fértil das políticas públicas de educação, e assim apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: como a comunidade escolar (alunos, professores de Educação Física, diretores, coordenador e representante da Secretaria Municipal de Educação) descreve o impacto das infraestruturas

escolares e desportivas sobre o processo didático-metodológico (ensino e aprendizagem) das aulas de Educação Física?

A presente investigação tem como objetivo geral estudar relatos (ou percepções) de alunos e profissionais da educação sobre o impacto das infraestruturas escolares desportivas utilizadas no processo didático-metodológico das aulas de Educação Física, em escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

A justificativa do presente estudo se consolida na medida em que pôde se deparar com discrepâncias que denotam desigualdades sociais no Brasil, refletidas sobretudo no sucateamento de contextos de ensino acerca do fenômeno da *infraestrutura escolar* relacionadas ao componente curricular obrigatório Educação Física (Ferreira Neto, 2017; INEP, 2017). Não obstante, estas são questões que ocorrem a nível global (Hardman et al., 2014).

Com efeito, busca-se refletir o contributo e a relevância científica e social de *políticas educacionais* que valorizem o “chão da escola”, como espaço social de aprendizagens e de aquisição de conhecimentos. Nesta perspectiva, a Educação Física e as condições do ambiente escolar tornam-se escopo deste texto. Este estudo resulta de uma pesquisa empírica maior (Ferreira Neto, 2017), desenvolvida no ano de 2016, no mestrado em educação, na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Assim como, resulta de pesquisa bibliográfica realizada a partir do ano de 2019, para os estudos do doutoramento em educação, na Escola de Doutorado Internacional da USC (EDIUS), na Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha. Este artigo discute a temática *infraestrutura escolar*, que se relaciona com as Ciências Sociais, especialmente no escopo das políticas públicas educacionais.

Devido a lacuna evidenciada na literatura da área, esta pesquisa se caracteriza como inédita, pois quer em base de dados nacionais ou internacionais, não foram encontrados estudos que discutissem a opinião de alunos e distintos profissionais de educação, acerca do fenômeno infraestrutura escolar no campo empírico da Educação Física brasileira. Esta descoberta científica contribuiu para a exploração e aprofundamento no campo fértil das políticas educacionais relacionadas a infraestrutura escolar.

Para além desta introdução, a estrutura do artigo está fundamentada e distribuída em quatro seções. A primeira seção, apresenta os pressupostos filosóficos e epistemológicos na educação pública, e os aportes teóricos, subdivididos em três subcapítulos. A segunda seção, destrincha o processo metodológico utilizado. A terceira seção, expõe os resultados encontrados e realiza uma discussão buscando uma interlocução com diferentes autores. Por fim, a quarta seção descreve as considerações finais acerca do objeto de estudo investigado.

Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos na Educação Pública

É irrefutável que o materialismo histórico-dialético e os seus pressupostos filosóficos influenciaram decisivamente a criação da concepção crítico-superadora da Educação Física escolar brasileira, difundida por ser uma das tendências pedagógicas críticas da área. Esta apresenta uma abordagem histórico-social e cultural, com relevante discussão sobre o poder, o discurso da justiça social e os interesses reais que permeiam a discussão ao redor da epistemologia na Educação Física.

Tais apontamentos a respeito da concepção crítico-superadora são realizados sob o enfoque do contexto histórico-cultural dos elementos que compõem a manifestação da cultura corporal, como patrimônio cultural da humanidade - os jogos, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas, as brincadeiras - elementos transmitidos historicamente através do tempo, através das gerações, e que agora nas escolas, passam a ser abordados pedagogicamente como conteúdos de ensino da Educação Física (Bracht, 1999; Soares et al., 1992).

Não obstante, é importante destacar que a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores, fundamentalmente contribuiu como referência para a estruturação da concepção pedagógica crítico-superadora da Educação Física no Brasil, que surge

através de um movimento revolucionário a partir da década de 80. E, com a entrada das Ciências Sociais e Humanas, o debate epistemológico torna-se mais fértil, e passa a contestar o modelo alienante vigente na Educação Física - que preferencialmente tinha como referência a ênfase nas disciplinas de ciências naturais (anatomia, fisiologia, cinesiologia, bioquímica, entre outras). Logo, o movimento revolucionário da Educação Física passa a tecer duras críticas ao paradigma da aptidão física e de base esportiva, que há décadas vinha sendo predominante, sem contribuir quanto ao debate histórico-político e sociocultural da área (Bracht, 1999).

O fenômeno das infraestruturas de escolas públicas situa-se no âmbito dos modelos de representação social, exercendo dupla função, ora como parte fundante do Estado, ora como exemplificação da sociedade. É como questiona Nóvoa (2007) ao descrever que alguns dilemas enfrentados pela educação contemporânea, tem contribuído para a distorção das finalidades educacionais da escola pública. Devido às ambiguidades conceituais na educação pública, equívocos têm sido frequentemente vivenciados, o que tem dificultado o entendimento da sua verdadeira função social e pedagógica nas escolas, e em certa medida difundido conceitos e valores contraproducentes (Nóvoa, 2007). A este respeito, quando a escola passa a exercer múltiplas funções, não consegue alcançar os reais objetivos que a sociedade espera que a mesma possa alcançar, e tampouco desenvolver a sua própria identidade como instituição de ensino.

Quando se busca pensar na educação, a relação de produção e trabalho, é preciso conhecer a fundo a realidade do fenômeno educativo e como a atuação docente tem sido realizada frente aos desafios impostos, é o que salienta Pires (1997, p. 84), “A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível”. É neste sentido, de se conhecer a realidade do fenômeno educativo com profundidade, que Nóvoa (2007) destaca que inevitavelmente a profissionalização docente no mundo contemporâneo tem enfrentado *dilemas* no campo educacional, e estes precisam ser esclarecidos e discutidos, a este respeito, três são os dilemas a serem enfrentados: *a escola deve estar centrada no aluno ou na aprendizagem? A escola como comunidade ou como sociedade? A escola como serviço ou como instituição?* A conclusão de Nóvoa (2007) é que a escola deve estar focada na *aprendizagem*. No entanto, destaca que a escola mais tem se ocupado em suprir as necessidades sociais, emocionais, psicológicas e comportamentais dos alunos do que com a própria aprendizagem. E, isto claramente tem ocorrido pela situação de abandono e descaso que muitas escolas brasileiras se encontram, sucateadas, em um grave quadro de degradação, sem insumos e infraestrutura básica, como energia elétrica, saneamento básico, água potável, materiais pedagógicos e espaços físicos (Alves & Xavier, 2018; Sátyro & Soares, 2007).

O outro *dilema* defendido pelo autor é que a escola deve ser vista como *sociedade*, e não como comunidade (Nóvoa, 2007). Pois, quando se invertem os significados, a escola deixa de desenvolver valores, princípios e normas instituídas pela sociedade, e assim, passa a considerar determinações culturais e interesses locais, que atendam a uma pequena parcela da sociedade, o que resulta na propagação de valores particulares, regionais e individuais. Desta maneira, deixa-se de olhar a escola inserida em um contexto social de coletividade.

Por fim, de acordo com Nóvoa (2007), a escola deve ser considerada como uma *instituição* educacional, um centro de difusão de culturas e conhecimentos, onde saberes são compartilhados e vividos socialmente. A este respeito, o autor destaca que a comunitarização das escolas envolvem um debate ideológico que vai da extrema direita à extrema esquerda, e ressalta que nos EUA há uma forte influência das comunidades religiosas sobre o conhecimento a ser repassado nas escolas, rechaçando conteúdos universais que fazem parte do patrimônio cultural. A este respeito, reforça que políticas que defendem a privatização do ensino, a liberação do ensino e a redução do financiamento da educação pública repercutem no empobrecimento das relações humanas e na redução da função social da escola (Nóvoa, 2007). Tais características apresentadas por Nóvoa, são renovadas por Amorim e Leite (2019, p. 39) ao correlacionar o Estado mínimo e

o neoliberalismo: “Estas são medidas pleiteadas na esteira do neoliberalismo, a partir das políticas de Estado mínimo, precarização e privatização dos serviços públicos”.

No momento em que direitos sociais assegurados pelo Estado começam a ser atacados por políticas de governos ditatoriais e totalitários, autoritários e reacionários, extremistas e conservadores, é onde reside o perigo, pois são sinônimos de projetos de governos reformistas e ultrarradicais. Nesta perspectiva, Amorim e Leite (2019, p. 35) destacam: “Seguidamente, se observa a preconização pela redução dos gastos públicos em educação, reduzindo-se os problemas educacionais do país a uma suposta ineficiência dos gastos”. Este modelo estatal, é oriundo de uma corrente ideológica neoliberal e neoconservadora, e especificamente na educação tem o seu início nos sistemas escolares nos anos 80, na Inglaterra e nos EUA (Tardif, 2013). Ao passo que Borges (2003), apresenta o conceito de “Estado ideal”, difundido pelo Banco Mundial, que representa um Estado liberal, “neutro”. Uma vez que se definem por aspectos procedimentais, sem estabelecer teoricamente valores que agreguem algo de positivo ao bem social. Logo, “o Estado deve funcionar segundo o estabelecimento de regras ‘neutras’ que permitam a busca legítima de diversas concepções do bem social” (Borges, 2003, p. 127).

No entanto anos mais tardes no Brasil, já na década dos anos 90, este movimento neoconservador foi marcado fortemente por um ponto de inflexão notório na trajetória do Banco Mundial e de Organismos Internacionais, como o FMI (Amorim & Leite, 2019; Borges, 2003; Braga & Lopes, 2019), ambos perceberam que parte de seu “sucesso de modelo de desenvolvimento depende de profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que atua” (Borges, 2003, p. 126). Ainda que não seja objeto de investigação deste artigo, são exemplos desta perspectiva neoliberal, assegurada por Bancos e Organismos Internacionais na educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, as quais dialogam com a Emenda Constitucional - *EC nº 95/2016* (que objetiva a redução de gastos públicos em educação) e com a reforma trabalhista. Tais políticas difundem a participação mínima do Estado, e isto fica evidente a partir de Reformas de Estado (Amorim & Leite, 2019; Nomeriano & Silva, 2019).

Na medida em que o *poder econômico* passa a perceber que através das reformas estruturais era possível a alavancagem do capital econômico, passa a realizar constantes investimentos em educação como forma de auferir lucros, especialmente nas regiões carentes de recursos, como é o caso dos países periféricos da América Latina, e mais especificamente, o Brasil, onde o financiamento na educação é mais forte. Isto, claramente se dá a partir de empréstimos que são realizados para a manutenção de *políticas educacionais* e projetos sociais (Braga & Lopes, 2019). Entretanto mais do que isso, passaram a ter poder *político*, e decisão na elaboração de leis, dirimindo orientações de políticas educativas para esses países (Borges, 2003; Tardif, 2013). A governança² (envolve as dimensões governamentais da transparência e participação) estabelecida pelo Banco Mundial pode ser explicada pela congruência de quatro dimensões: administração do setor público, quadro legal; participação e *accountability*, e por fim, informação e transparência (Borges, 2003).

No Brasil, a partir do golpe parlamentar de 2016, orquestrado pelas grandes forças imperialistas, o vice da presidenta Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (PMDB), ascende ao poder em governo interino (2016-2018; Flach & Boutin, 2019; Nomeriano & Silva, 2019). Sequencialmente com o início do governo Jair Bolsonaro, no ano de 2019, o que a sociedade tem visto nos sistemas públicos de educação configuram um verdadeiro desmonte da educação

² Acerca das dimensões trazidas à tona pelo Banco Mundial, a dimensão - *administração do setor público* - significa poder de gerenciamento econômico e fornecimento de projetos sociais. A segunda dimensão, o *quadro legal*, é discutida através de um conjunto de regras conhecidas previamente, sendo demarcado por um órgão judicial independente. Contudo a boa governança à qual se refere o Banco Mundial, envolve duas dimensões: a *participação* e a *transparência*, mecanismos implementados pelo sistema com o objetivo de aumentar a eficiência econômica, como por exemplo as informações que são disponibilizadas sobre as políticas governamentais e a transparência que envolve a formulação das políticas (Borges, 2003).

pública brasileira, é o que se percebe em Amorim e Leite (2019, p. 35): “No entanto, o que se observa, na prática, é a precarização e sucateamento dos sistemas de ensino público (básico e superior) com escolas e universidades afetadas em seu funcionamento, justamente devido aos cortes de verbas e despesas pelo atual governo e governos recentes”.

O atual governo sistematicamente traz à tona para debates, temas já consolidados constitucionalmente, e outros, que claramente representam a consolidação de projetos ideológicos de grupos hegemônicos-dominantes (Braga & Lopes, 2019). De fato, estes grupos querem se perpetuar no poder com políticas educativas que apresentam características ultraconservadoras e neoliberais, que não enriquecem o debate em prol de uma educação pública de qualidade. Portanto, a discussão de temas, como o congelamento de investimentos em saúde e educação por 20 anos - a Proposta de Emenda Constitucional – a PEC N° 241/2016, que posteriormente denominou-se Emenda Constitucional – EC n° 95/2016, conhecida como *PEC do Teto de gastos*; a dissonância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a realidade das escolas públicas brasileiras e a reforma do Ensino Médio (Amorim & Leite, 2019; Nomeriano & Silva, 2019) não contribuem significativamente para a educação pública. Estes e outros temas³, representam o pressuposto do receituário e da esteira do Estado Neoliberal (Amorim & Leite, 2019; Nomeriano & Silva, 2019). Todos estes apontamentos, e outros fatos ocorridos, representam uma verdadeira afronta ao Estado Democrático de Direito, ou seja, a um Estado que por essência, deveria respeitar os direitos humanos e as garantias fundamentais estabelecidas por lei, mas, de fato, o que se vê é a democracia brasileira a todo instante sendo afrontada e sob ataque.

Um dos argumentos defendidos por este movimento neoconservador no campo da educação, está relacionado ao gerenciamento e a descentralização dos sistemas de ensino, e segundo Tardif (2013), dois conceitos são fundamentais acerca desta temática, o primeiro deles, é o *New Public Management* (NPM) que quer dizer a mercantização da educação pública, ou no sentido estrito da palavra, a Nova Gestão Pública. Por sua vez, o desenvolvimento da NPM utiliza como premissa, a Gestão Baseada em Resultados (GAR), segundo este conceito o sistema educacional deve ser medido através dos resultados: “A autonomia profissional tal como concebida pela GAR é, portanto, sinônimo de imputabilidade, ou mesmo de obrigação de resultado” (Tardif, 2013, p. 564-565). De fato, trata-se de uma autonomia profissional disfarçada, valorizada somente nos casos de resultados positivos. Ou seja, quando os resultados esperados não aparecem, apontam-se responsáveis e culpados, e estes por sua vez, são aqueles dentro do sistema educacional tidos como mais “fracos”, os professores, as escolas, os projetos escolares e os métodos de ensinamentos. Quer dizer, o que de fato há, é a espreiteza de imputabilidade e a obrigação de resultados.

Tais análises corroboram com a realidade educacional brasileira, que continua a vivenciar constantes adversidades, como a redução de investimentos na educação pública, a tentativa de privatização do ensino, a desregulamentação, a desestatização, o congelamento dos salários, a inércia dos planos de cargos e salários, a desvalorização dos professores, a degradação das condições de infraestrutura das escolas públicas, e quando todas as condições estão postas para o insucesso escolar e os resultados esperados pela sociedade não são alcançados, a imputabilidade recai sobre a escola e os professores.

³ A Escola sem partido; o Programa Future-se; o projeto das escolas cívico-militares; o fim do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o ano de 2020; os cortes de investimentos nas Universidades Federais brasileiras; e o congelamento e o corte de bolsas de estudos de Mestrado e Doutorado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), representam um verdadeiro retrocesso ao avanço da ciência no país. Todos estes importantes temas, ainda que não sejam parte do objeto de estudo investigado, também configuram na educação pública brasileira a tentativa de implementação da lógica do Estado Neoliberal.

Aportes Teóricos

Considerando a relação epistemológica das políticas educacionais estabelecidas entre a *infraestrutura escolar* e o componente curricular obrigatório⁴ Educação Física, esta seção apresenta a estrutura do referencial teórico utilizado neste texto. O mesmo encontra-se organizado em três subcapítulos: o primeiro, anterior a esta seção, tece comentários a respeito dos pressupostos filosóficos e epistemológicos na educação pública; o segundo, apresenta um breve recorte sobre as *políticas educacionais* na Educação Física, a nível global e regional; já o terceiro subcapítulo, apresenta uma discussão em torno da infraestrutura escolar sob o prisma das políticas educacionais.

Em primeiro lugar, contribuem no processo de tentativa de desvelamento das políticas educacionais, autores das Ciências Sociais, que dão a entender que a complexidade de tal análise, não é uma *tábula rasa*⁵, uma vez que o fenômeno *infraestrutura escolar* e a Educação Física, se constituem mutuamente como campo empírico, forjados no contexto do Estado Democrático de Direito, na estrutura social e na dinâmica dos sistemas públicos de educação (Althusser, 1980; Alves & Xavier, 2018; Amorim & Leite, 2019; Borges, 2003; Bourdieu, 2004; Bracht, 1999; Braga & Lopes, 2019; Durkheim, 1965; Flach & Boutin, 2019; Freire, 1981, 2001; Gramsci, 2001; Nomeriano & Silva, 2019; Nóvoa, 2007; Sátyro & Soares, 2007; Soares et al., 1992; Tardif, 2013). Destarte, a discussão em torno da Educação Física como área de conhecimento (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2010), tem como fundamentação teórica os pressupostos filosóficos e epistemológicos estabelecidos no materialismo histórico-dialético (Pires, 1997) e na concepção crítico-superadora da Educação Física brasileira (Soares et al., 1992).

Em segundo lugar, no contexto global algumas políticas educacionais são abordadas por Organismos Internacionais, como a UNESCO, que discute a Educação Física pelo viés da importância de se assegurar uma infraestrutura escolar e desportiva, que possibilite aos educandos o acesso e a permanência a uma educação pública de qualidade (Comissão Europeia, 2013; Hardman et al., 2014; UNESCO, 1978, 2013, 2015, 2017). Não obstante, em território nacional brasileiro dentre algumas das políticas educacionais⁶ que abarcam direta ou indiretamente à Educação Física escolar e os insumos necessários para o desenvolvimentos dos processos didático-metodológicos, se destacam a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Conselho Nacional de Educação, 2010).

Em terceiro lugar, algumas pesquisas no Brasil têm demonstrado que o tema *infraestrutura escolar* frequentemente tem sido estudado sob a égide das *políticas educacionais*, com vista ao aprofundamento para tentar decifrar o porquê da estagnação, da precariedade e da ineficiência de políticas públicas. Estas deveriam contribuir para a reversão do drama vivenciado cotidianamente nos contextos de ensino relacionados ao componente curricular Educação Física nas distintas regiões geográficas e dependências administrativas (federal, estadual e municipal; Bento & Ribeiro, 2008; Damazio & Silva, 2008; Garcia et al., 2014; Tenório et al., 2012).

⁴ O CNE fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e estabelece as áreas de conhecimento. Neste sentido, no artigo 15 apresenta os componentes curriculares obrigatórios, inserindo a Educação Física na área de Linguagens. (Conselho Nacional de Educação, 2010).

⁵ Tal expressão é oriunda do pensamento do filósofo inglês John Locke (1632-1704), conhecido por ser um dos principais nomes da escola denominada de Empirismo Britânico. Segundo este autor, o homem ao nascer recebe as faculdades necessárias para adquirir conhecimento, como se fosse uma folha em branco – *tábula rasa* – que passa a ser preenchida através das experiências acumuladas ao longo de sua história, é daí que provém o conhecimento.

⁶ O Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Projeto de Quadras Poliesportivas. Trata-se de políticas educacionais controladas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal responsável pelas políticas educacionais do MEC (Ministério da Educação, 2018).

Como foi possível verificar, ao se pensar em políticas educacionais e aporte de recursos econômicos em áreas vitais da educação básica, como a da infraestrutura escolar, Arcoverde (2019) salienta que no Brasil tem havido sucessivos cortes de investimentos do Governo Federal, e a previsibilidade orçamentária é de queda significativa, o que impacta fortemente projetos arquitetônicos de estados e municípios no tocante a construção de creches e escolas públicas. Ao que pese a questão orçamentária das *políticas educacionais* no campo da *infraestrutura escolar*, relativas à Educação Física, Hardman et al. (2014) sinaliza que as perspectivas e os desafios globais e regionais que têm sido impostos ao contexto de ensino comprometem a sua provisão. A justificativa para que tais problemas ocorram estão imersas em retóricas de políticas educacionais não efetivadas.

Embora a literatura internacional e nacional brasileira tenham robustez e consistência científica acerca de estudos inerentes ao fenômeno *infraestrutura escolar* e *Educação Física*, todavia, foi percebido pelo levantamento em bases de dados⁷ que a literatura da área era incipiente, sobretudo de estudos empíricos regionalmente localizados no estado do Rio de Janeiro-RJ, Brasil, que correlacionassem à opinião de alunos e distintos profissionais da educação.

Políticas Educacionais na Educação Física – Uma Análise Global e Regional

No cenário global, políticas educacionais relativas à Educação Física vêm sendo abordadas por Organismos Internacionais que reforçam a importância da infraestrutura escolar e desportiva como um mecanismo indutor aos educandos, quanto a ampliação do acesso a uma educação pública de qualidade.

Este aceno à sociedade se dá através de documentos oficiais consolidados por *Cartas* (UNESCO, 1978, 2015); relatórios sobre a situação da Educação Física e do esporte nas escolas da Europa (Comissão Europeia, 2013); nas MINEPS - Conferência Mundial de Ministros de Esporte (*World Sports Ministers Conference*), respectivamente a V e VI MINEPS (UNESCO, 2013, 2017); e no Inquérito Mundial à Educação Física: relatório final 2013 (*World-wide Survey of School Physical Education*⁸: *Final report 2013*; Hardman et al., 2014).

Tais documentos posicionam a Educação Física e o Esporte como princípios fundamentais de relevância a todos os seres humanos, e reforçam o seu poder de inclusão social: **“Artigo 1. A prática da educação física e do esporte é um direito fundamental de todos”** (UNESCO, 1978, p. 3, grifo do autor). Na *Declaração de Berlim* (MINEPS V), os ministros destacam o caráter social do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física: *“Reconhecendo o extraordinário potencial do esporte no favorecimento da inclusão social* (UNESCO, 2013, p. 1). Ao passo que o contributo da infraestrutura escolar para a prática pedagógica e para o sucesso dos programas curriculares desponta com maior relevância para o escopo da presente investigação ao delinear o conteúdo explicitado: **“Artigo 8 - Espaços, instalações e equipamentos adequados e seguros são indispensáveis para a prática da educação física, da atividade física e do esporte de qualidade”** (UNESCO, 2015, p.7, grifo do autor).

⁷ Notadamente à época, o levantamento da literatura ocorreu através da consulta em bases de dados, como o Dialnet Plus, da Universidad de La Rioja (Espanha); o ERIC - Centro de Informações sobre Recursos Educacionais, do Institute of Education Science (EUA); o Sistema de Bibliotecas Digitais da UNICAMP, da Faculdade de Educação Física (Brasil); o ProQuest/RefWorks; o RECIPP - Repositório Científico, e o inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação, ambos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal); o Minerva - Repositório Institucional da Universidade de Santiago de Compostela/USC (Espanha), entre outros. Os descritores de busca utilizados foram: Infraestrutura Escolar; Educação Física escolar; concepções pedagógicas da Educação Física; Políticas Educacionais. O período da busca às bases de dados ocorreram em dois momentos: o primeiro, entre os meses de janeiro a março de 2016, e o segundo, de janeiro a março de 2019.

⁸ Trata-se de uma pesquisa que foi encomendada pela UNESCO ao pesquisador Ken Hardman, da Universidade de Worcester, Reino Unido (Hardman et al., 2014).

O Relatório Eurydice da Comissão Europeia, intitulado *Educação Física e o desporto nas escolas na Europa*, apresenta a realidade da Educação Física em escolas europeias e uma breve descrição acerca da infraestrutura escolar ofertada em alguns países. Demonstra os esforços que têm sido realizados por países como Bélgica, Hungria, Letônia e Áustria para ofertar uma Educação Física de qualidade nas escolas (Comissão Europeia, 2013). Não obstante, Hardman et al. (2014) salientam que não só na Europa, mas, também globalmente existem grandes distorções escolares acerca de instalações desportivas, equipamentos e recursos.

Tais evidências científicas são constatadas por meio de problemas e desafios que vão desde retóricas políticas, legislação educacional e provisão da Educação Física escolar em perspectivas de escalas globais e regionais. São questões envoltas ao fornecimento de equipamentos, instalações e materiais associadas ao financiamento da educação pública (Hardman et al., 2014). Uma das conclusões da *Pesquisa Mundial III de Educação Física Escolar - Projeto UNESCO-NWCPEA*⁹, é que há uma “lacuna” entre as políticas, os regulamentos oficiais e a prática real, geograficamente e de forma generalizada, em diversas regiões do mundo. Ademais, há indícios de comprometimentos políticos na esfera de nível governamental com a Educação Física escolar (Hardman et al., 2014).

Alguns marcos legais no Brasil estabelecem a base jurídica da Educação Física no cenário nacional, bem como as políticas educacionais de maior envergadura, como é o caso da Lei nº. 9394/96, a *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB; Brasil, 1996). Especialmente no artigo 3, a LDB enfatiza a valorização dos profissionais da educação; no artigo 4, sinaliza a necessidade de haver padrões mínimos para a qualidade de ensino, considerando a variedade e quantidade de insumos calculados por alunos. E, por fim, o artigo 26, explicita a *Educação Física* como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996).

Por outro lado, a Lei nº 13.005, o *Plano Nacional de Educação - PNE* (Brasil, 2014) é um documento que estabelece metas, estratégias e prazos para que estados e municípios desenvolvam políticas educacionais para melhorar o nível e a qualidade da educação básica. Interessa ao escopo deste estudo, a Meta 7 do PNE, que tem como objetivo desenvolver o estímulo qualitativo da educação básica e de todos os sistemas de ensino. Especificamente o item 7.18, sugere que as escolas públicas deveriam possuir uma infraestrutura qualitativa de instalações e equipamentos para assegurar: “[...] o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências [...]” (Brasil, 2014). Embora cientificamente estes marcos legais forneçam subsídios reflexivos para discutir e assegurar à temática *infraestrutura escolar*, como um escopo incorporado dentre os mais relevantes, a serem ampliados e aperfeiçoados para se ofertar à população, políticas educacionais eficazes que combatam o quadro de extrema desigualdade educacional existente no Brasil. Todavia para isso ocorrer é necessário ter uma educação básica de qualidade, sobretudo com escolas bem equipadas e estruturadas.

Em relação aos investimentos na educação básica realizados pelo Governo Federal destinados a área de infraestrutura, Arcoverde (2019) sinaliza a partir dos dados extraídos da Lei Orçamentária, pela organização da sociedade civil *Todos pela Educação*, uma queda de investimentos na ordem de 54% no ano de 2020, em comparação ao ano anterior. Isto, representa um orçamento do Ministério da Educação de R\$ 230,1 milhões em 2020 ante, R\$ 500 milhões em 2019, valores estes utilizados para a infraestrutura escolar. Em valores numéricos identifica-se que desde o ano de 2017, os investimentos nas *políticas educacionais de infraestrutura* vêm sofrendo sucessivos cortes.

⁹ A Associação da Educação Física dos Condados do Noroeste (*North Western Countries Physical Education - NWCPEA*) possui sede situada no Reino Unido, em Cheshire, na Inglaterra. Estimula o debate científico em torno da Educação Física promovendo cursos especializados de distintas práticas desportivas, como também publicações de revistas, livros e materiais didáticos. Tais informações podem ser acessadas no site: <https://www.nwcpea.org/about/>.

A Infraestrutura Escolar sob o Prisma das Políticas Educacionais

Partindo do pressuposto que a análise do fenômeno das estruturas escolares não merece um enfoque reducionista e alienado pelo prisma tão somente da problemática da ausência de espaços físicos escolares utilizados durante as aulas de Educação Física escolar. É preponderante para que se alcance a hermenêutica da situação, ter uma visão abrangente do assunto, pois o mesmo relaciona-se, como mencionado por Pedró e Puig (1998), com a *política educacional*, que exerce influência na educação pública de qualidade e na prática pedagógica.

Em conformidade com a epistemologia da *infraestrutura escolar*, este artigo adota o conceito apresentado por Alves e Xavier (2018, p. 711), que sintetiza o objeto de estudo investigado, e demonstra a sua dimensão no campo educativo: o ensino, a aprendizagem e o currículo:

O conceito de infraestrutura em educação é polissêmico. 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.

Em função do conceito de *infraestrutura escolar* ser polissêmico, o presente estudo se reserva ao direito de correlacioná-lo, à prática pedagógica da Educação Física - ensino, aprendizagem e espaço físico (quadras poliesportivas, ginásios, pistas de atletismo, campos de areia ou terra batida e pátios) e aos materiais didático-pedagógicos, como menciona Alves e Xavier (2018, p. 731).

Assumimos que a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação. Além disso, ele tem como pressuposto que a infraestrutura escolar deve ser investigada por múltiplas dimensões.

Vale salientar que o presente artigo é parte de uma *pesquisa maior* (Ferreira Neto, 2017), que buscou estudar a influência das infraestruturas desportivas no cumprimento do currículo de Educação Física, na qualidade do processo de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos das escolas públicas municipais do anos finais do Ensino Fundamental, de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, no ano letivo de 2016. O recorte de pesquisa e a parte empírica apresentadas no presente artigo, buscam estudar a percepção (ou relatos) de alunos e profissionais da educação sobre o impacto das infraestruturas escolares desportivas nos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem) das aulas de Educação Física. O que de fato será analisado em relação à infraestrutura escolar serão os *espaços físicos* e os *materiais didático-pedagógicos*. Sendo assim, não serão alvo de investigação, o *currículo* de Educação Física e as *instalações educacionais de apoio* (banheiros com chuveiros, vestiários, bebedouros e salas para armazenagem dos materiais). Ressalta-se, que, ao mencionar o termo *espaços físicos*, esta pesquisa se refere a função e a heterogeneidade da infraestrutura escolar (instalações e espaços educativos) para a difusão do conhecimento dos conteúdos da cultura corporal (jogos, esportes, lutas, ginástica e dança; Soares et al., 1992).

Os espaços físicos escolares e os materiais didático-pedagógicos representam importante subsídio às disciplinas curriculares, uma vez que a prática pedagógica é fortemente afetada por equipamentos, materiais e instalações. Neste contexto, comprometimentos podem ser gerados ao componente curricular Educação Física e a sua prática pedagógica pelas carências existentes e pela degradação das escolas, como descreve Bracht (2007, p 47): “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”. Nesta perspectiva, a infraestrutura escolar desempenha importante função educativa no campo

de tempos e espaços de aprendizagem, como também, quanto ao fomento do desempenho dos alunos nas aulas, assim descrevem Sátyro e Soares (2007, p. 7),

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.

À medida que se percebe nas escolas o melhor aproveitamento da infraestrutura de espaços e tempos, com práticas corporais que despertem o interesse dos alunos nas aulas de Educação Física, isto tende a facilitar a aquisição do conhecimento através dos elementos da cultura corporal de movimento. Não obstante, a despeito da ausência de espaços escolares propícios para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, Macedo e Goelner (2012) destacam que a produção acadêmica no Brasil, pouco tem problematizado a questão da *infraestrutura escolar*.

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. (p. 72)

A hipótese da motivação discente nas aulas de Educação Física ter correlação com o contexto de ensino, notadamente no tocante à variável *infraestrutura escolar desportiva*, possui uma sustentação teórica robusta (Bento & Ribeiro, 2008; Betti, 1992; Marques, 2012; Martins, 2015; Pinheiro, 2013; Rocha, 2009; Soares Neto et al., 2013; Vasconcelos, 2012).

Utilizando as bases de dados do Censo da Educação Básica 2011, Soares et al. (2013) elaboraram uma escala para classificar a infraestrutura das escolas brasileiras em quatro níveis - elementar, básica, adequada e avançada. Contudo Betti (1992), Rocha (2009), Bento e Ribeiro (2008) e Vasconcelos (2012) baseados em evidências empíricas, estruturaram conceitos e teorias da motivação discente durante as aulas de Educação Física, relativas aos processos didático-metodológicos e a infraestrutura escolar. Com efeito, Soares Neto et al. (2013) salientam que os processos de aprendizagem, a redução de desigualdades entre as escolas e o aumento das interações humanas, se relacionam com um ambiente físico estimulante, conceituado como *infraestrutura escolar*.

Semelhantemente, Betti (1992) e Bento e Ribeiro (2008) pesquisaram turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas e privadas. No município de Indianópolis-MG (Brasil), Bento e Ribeiro (2008) referem que devido a oferta inadequada nas aulas de Educação Física, há um movimento de desmotivação nos alunos do 9º de escolaridade, que os leva a se evadirem das aulas. No município de Rio Claro-SP (Brasil), Betti (1992) estudou a percepção dos alunos acerca do prazer nas aulas de Educação Física, e verificou que as condições materiais e o espaço físico representam a principal queixa dos alunos para a não motivação nas aulas.

Por outro lado, na região nordeste do Brasil, Vasconcelos (2012), em Mossoró-RN, analisou como as condições de trabalhos de professores de escolas públicas impactam o interesse, a motivação dos alunos e as estratégias metodológicas adotadas nas aulas de Educação Física. Os resultados evidenciaram que parte dos alunos não estavam motivados nas aulas.

Estudos realizados em Portugal, por Pinheiro et al. (2013) e Martins (2015) também estudaram a motivação discente nas aulas de Educação Física. O primeiro, estudou o nível de in (satisfação) dos alunos do 9º ano nas aulas, e identificou relação entre a motivação discente com as instalações desportivas (Pinheiro et al., 2013). Com efeito, Martins (2015) percebeu que as condições da *infraestrutura escolar* estimulam crianças e jovens a desenvolverem o hábito por um

estilo de vida ativo e saudável através das atividades físicas vivenciadas nas aulas de Educação Física, contribuindo assim para a consolidação da motivação dos alunos (Martins, 2015).

Ao discutir a *infraestrutura escolar de espaços físicos* a serem utilizadas nas aulas de Educação Física é preponderante entender como os programas curriculares estão estruturados, visto que os mesmos tendem a definir os *tipos de espaços* que devem ser disponibilizados. Assim, a Matriz Curricular dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ, possui os seguintes eixos temáticos (conteúdos de ensino): Jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Temas Transversais. Por conseguinte, a proposta de ensino estabelecida como ilustração do programa de Educação Física, destinada aos alunos do 9º ano, apresenta a estrutura do Eixo Temático – *Esporte*¹⁰: suas competências e as estratégias a serem alcançadas :

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 árbitro); 3º Trimestre: Competências (Conhecer as capacidades motoras necessárias para a prática dos esportes de areia); Estratégias (Realizar jogos pré-desportivos dos esportes de areia. (Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios, 2015)

Portanto, com base nas finalidades educacionais explicitadas pela Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, há uma forte ênfase e prevalência do *esporte* como conteúdo de ensino e do paradigma da aptidão física (Hardman et al. 2014). Logo, por haver no currículo de Educação Física um forte predomínio de conteúdos práticos, os sistemas públicos de ensino deveriam buscar melhorar às condições de *infraestrutura das escolas* para a oferta de uma educação pública de qualidade para a população. E, assim, possibilitar aos alunos na Educação Física o desenvolvimento de práticas corporais que cumpram com a sua função social e pedagógica.

Em muitas regiões geográficas, Hardman et al. (2014) adverte que as inadequações e deficiências acerca da provisão de instalações e equipamentos para a Educação Física, configuram falhas que estão associadas a *fatores causais*, relativas à “implementação real ou cumprimento de requisitos de política obrigatórias e/ou a não-conformidade com os regulamentos, bem como cancelamento de aulas de educação física (p. 53)”. Porquanto, as deficiências na *infraestrutura escolar* não comprometem apenas a Educação Física, mas, sobretudo o poder inclusivo e socializador das aulas. Como salientam a UNESCO (2013) e Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2017), ao destacar a inclusão e a interação social em aulas de Educação Física como fenômenos valorosos e perceptíveis.

Todavia apontam Rezende et al. (2015) que as características do prédio escolar exercem um importante papel - o de fomentar o engajamento dos alunos dentro e fora da escola em atividades físicas curriculares e extracurriculares. Neste aspecto, a UNESCO (2017) debateu em Kazan (Rússia), os modelos de *escolas ativas*¹¹, na VI Conferência de Ministros e Altos Funcionários Encarregados da Educação Física e do Esporte (*Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport*, MINEPS). A difusão desta premissa objetivou a transformação dos projetos políticos pedagógicos, com o intuito de criar escolas ativas - isto é,

¹⁰ De acordo com o *Inquérito Mundial à Educação Física Escolar - Relatório Final 2013*, o esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, desponta como prática corporal de maior prevalência, prova disto, é a sua incorporação nos programas curriculares de escolas primárias e secundárias (Hardman et al. 2014).

¹¹ Nas escolas ativas, a atividade física ocupa uma posição central, fomenta estilos de vida, comportamentos e aprendizagens saudáveis (UNESCO, 2017, p. 15, tradução nossa).

promotoras, e com a chancela de desenvolvimento de projetos pedagógicos com ênfase em estilos de vida ativos e saudáveis através da prática de atividades físicas.

Processo Metodológico

A presente investigação utiliza a abordagem de metodologia investigativa qualitativa (Creswell, 2010; Flick, 2009), no formato de estudo de casos múltiplos (Yin, 2001). A técnica de tratamento dos dados utilizada com os participante adultos foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Conforme salienta Bardin (2011) o tratamento dos dados das mensagens das entrevistas deve ser organizado por meio da análise de conteúdo, e esta deve ser realizada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, e a interpretação. Com efeito, o tratamento dos dados quantitativos provenientes do *roteiro de questionário fechado* aplicado aos alunos, utilizou a análise descritiva das respostas (com as frequências relativas e absolutas).

A pesquisa centra-se no impacto das infraestruturas escolares na prática pedagógica da Educação Física em escolas públicas municipais.

Inicialmente foram identificados problemas no contexto de ensino das 5 (cinco) escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental de Armação dos Búzios-RJ, Brasil, envoltos a bases estruturais (instalações educacionais e equipamentos desportivos) e de materiais didático-pedagógicos durante as aulas do componente curricular de Educação Física.

Para a identificação das escolas, as mesmas foram consideradas pela letra E, variando da E1 a E5. Sendo assim, faz-se necessário a conceptualização de pesquisa social, que Gil (2008, p. 26) apresenta: “Definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Esta realidade social a que o autor se refere é exemplificada no artigo pelas escolas públicas municipais.

Participaram do estudo 335 alunos, dez professores, cinco diretores escolares, um coordenador de Educação Física e um representante da Secretaria Municipal de Educação. No conjunto, um total de 352 indivíduos participaram. Para fins de identificação dos distintos atores sociais participantes, foram elaborados quatro *códigos de referências*: Professores - P1 a P10; Diretor Geral -DG - E1, E2, E4 e E5, e Diretor Adjunto - DA-E3; o Coordenador de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, denomina-se CEFEFII, e por fim, a Representante da Secretaria Municipal de Educação, denominada de RSEMED.

A seleção dos professores foi feita de acordo com o seguinte critério: exercer a docência em escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com atuação no ensino regular de primeiro e segundo turno escolar. Sendo desconsiderados para a realização das entrevistas os professores que lecionavam no turno da noite. Entende-se, que este turno (noite) possui uma dinâmica pedagógica diferente aos turnos dos demais professores, com aulas sem influência do fator climático e maior tempo de prática pedagógica dentro do prédio escolar.

A opção por alunos do 9º ano do ensino fundamental baseou-se no critério de *temporalidade na escola*, por supostamente entender que os alunos que estudam há mais tempo na unidade escolar possuem maiores vivências, e uma opinião mais elaborada e realística sobre as infraestruturas escolares e da sua relação com as aulas de Educação Física.

Foram incluídos no estudo os diretores escolares, pelo contributo não apenas *pedagógico*, mas, sobretudo *administrativo*; o CEFEFII, não apenas pela visão *administrativa-pedagógica*, mas, também, por sua trajetória na educação pública municipal, em especial por ser o elo entre os professores e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED. E, por fim, a RSEMED, enquanto responsável por gerir a educação pública municipal e por ter a concepção *político-administrativa*.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os 17 participantes adultos (os professores e diretores, o CEFEFII e a RSEMED). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, assim como validadas pelos participantes. No conjunto,

estas entrevistas vieram a somar 11 horas e 45 minutos de gravação. Aos 335 alunos participantes foram aplicados questionários com perguntas essencialmente fechadas.

A construção dos instrumentos de recolha de dados (entrevistas e questionários) foram elaborados com base na literatura acerca da temática investigada. A recolha dos dados com todos os entrevistados e com os alunos foi realizada no ano letivo de 2016, nos meses de novembro e dezembro, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ressalta-se que o estudo obteve a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRJ-Macaé), CAAE: 69004317.6.0000.5699 e número de parecer: 2.121.823.

No que diz respeito aos alunos, o tratamento dos dados quantitativos foi apreciado pela perspectiva da análise descritiva das respostas (com a utilização das frequências relativas e absolutas) com a aplicação de um roteiro de questionário do tipo Likert. Em sua primeira versão, um pré-teste do roteiro de questionário foi aplicado a uma amostra de alunos da E1, entre os dias 16/11/2016 e 17/11/2016, no turno da manhã. O tempo de preenchimento foi de 5 a 10 minutos. O objetivo do pré-teste foi o aperfeiçoamento do instrumento de recolha dos dados, e também observar os seguintes aspectos: o tempo de aplicação; divergências sobre a estrutura dos instrumentos; verificar possíveis dúvidas nas frases; o vocabulário; a clareza das perguntas; a compreensão da linguagem; e identificar necessidades de alterações após o feedback dos alunos.

Após a aplicação do pré-teste, não houve a necessidade de alterações no roteiro de questionário. Posteriormente a aplicação desta primeira versão, e as devidas correções realizadas, este instrumento retornou ao orientador no dia 18/11/2016, que o validou para aplicação. Oficialmente o roteiro de questionário foi aplicado aos 338 alunos das cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), entre os dias 21/11/2016 e 22/11/2016, com a prévia autorização dos diretores escolares.

Resultados e Discussão

A hermenêutica do fenômeno infraestrutura escolar relacionada ao componente curricular Educação Física possui alicerces na estrutura social em níveis como a *superestrutura* e a *infraestrutura*, como preconiza a teoria marxista com o materialismo histórico-dialético (Althusser, 1980; Freire, 2001; Gramsci, 2001; Pires, 1997). Por conseguinte, observando esta teoria pelo nível da *infraestrutura ou base econômica*, Macedo e Goelner (2012) mencionam que a precarização das escolas públicas no tocante a infraestrutura destinada à prática pedagógica da Educação Física, denota a necessidade de análise à luz do prisma de investimentos econômicos: “Investimento público, financiamento, orçamento, aplicação de recursos que advém do trabalho dos trabalhadores no país porque a única coisa que gera valor é o trabalho humano, o trabalho dos trabalhadores” (p. 73).

Conforme a ilustração do Quadro 1, a grelha de codificação demonstra o resultado da análise de conteúdo em relação às adjetivações e aos fragmentos extraídos do conteúdo das mensagens das entrevistas. Neste aspecto, a recolha dos dados fez emergir três categorias de conteúdo: a Aprendizagem, o Espaço Físico e a Prática Pedagógica, e os Materiais.

Quadro 1

Categorias elaboradas a partir dos dados empíricos

Aprendizagem	Adjetivações relacionadas ao comprometimento dos alunos nas aulas de Educação Física em aspectos, como a participação, a motivação e o interesse.
Espaço Físico e a Prática Pedagógica	Frases relacionadas aos espaços físicos utilizados durante às aulas de Educação Física - quadras poliesportivas (públicas, externas, comunitárias e descobertas), espaços internos reduzidos (pátios) e praças públicas. Adjetivações relacionadas ao comprometimento à prática pedagógica, causadas pela insegurança, vulnerabilidade social dos locais das aulas e pela distância dos deslocamentos.
Materiais	Adjetivações relacionadas a utilização dos materiais de Educação Física, como a diversidade e a quantidade, a insuficiência, a falta de suporte da SEMED, o uso de materiais adaptados e autoconstruídos pelos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo desta premissa, os dados foram ordenados com os principais resultados distribuídos em três partes: a primeira, referente à forma como os alunos estão nas aulas de Educação Física; a segunda, referente aos espaços físicos utilizados e à prática pedagógica, e a terceira, referente aos materiais didático-pedagógicos.

Sobre a Forma como os Alunos Vivem as Aulas de Educação Física

No tocante a categoria de conteúdo *Aprendizagem*, se buscou compreender a forma como os alunos estão nas aulas de Educação Física. Neste sentido, vieram à tona adjetivações relacionadas ao interesse, a concentração, a participação, a assiduidade e a motivação dos alunos. Embora os resultados obtidos com os alunos sinalizem à percepção que os mesmos costumam ter sobre o contexto das aulas, e como diria Bourdieu (2004) sobre a realidade social vivenciada dentro do *espaço social* (as quadras poliesportivas situadas em praças públicas). Mas além destas importantes percepções dos educandos, o que de fato torna-se marcante, segundo Gramsci (2001), é que as escolas como formadoras de intelectuais, quando especializadas, tendem a ampliar o mundo cultural e a civilização de um Estado, ou seja, o peso das estruturas escolares exercem forte influência sobre a formação que os alunos recebem. A despeito das considerações de Gramsci sobre a especialização das escolas como centro de excelência reponsáveis pela formação de intelectuais, Hardman et al., (2014) salientam que não só na Europa, mas, globalmente, existem muitas escolas que apresentam precariedades acerca das infraestruturas desportivas acerca de instalações, equipamentos e recursos.

Tais resultados apontam para a necessidade de refletir sobre o prejuízo para a formação humana dos alunos e para os níveis de satisfação, de prazer e de alegria que as aulas de Educação Física estão deixando de proporcionar a estes jovens, em resultado da degradação da infraestrutura das escolas investigadas. Esta percepção encontrou eco no discurso dos diferentes atores sociais participantes, como exemplificado na narrativa de dois docentes, quando se referem às implicações que a ausência das infraestruturas escolares acarretam na formação integral dos alunos:

O primeiro ponto, eu acho que o principal é o desinteresse na vivência da prática das aulas de Educação Física. (Professor P1-E1)

Você dar aula para uma turma a partir de 1 hora da tarde já se aproximando do verão e conseguir tê-los, em uma participação mais contundente, em dois tempos de 50 minutos, sob esse calor, é algo muito improvável. (Professor P3-E2)

Quanto a relação estabelecida entre alunos de escolas públicas com a infraestrutura escolar, Rocha (2009) aponta o grau de insatisfação dos alunos acerca das dificuldades que a Educação Física tem passado para desenvolver as aulas no país, ocasionando desinteresse, desmotivação e abandono da prática por conta da sua oferta inadequada. Proporcionalmente, identificou-se em Armação dos Búzios-RJ, lócus de investigação, que 32% (108 casos) dos alunos, às vezes ou raramente eram assíduos, e 24% (81 casos) dos alunos participavam às vezes ou raramente das aulas. Em estudo de caso realizado na Escola Municipal de Indianópolis-MG, Bento e Ribeiro (2008) ouviram de 68 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que os principais motivos que os levam a não participarem das aulas de Educação Física possuem relação com a precariedade das infraestruturas escolares e com os recursos materiais. Estes indicadores, repercutem na evasão dos alunos (25%) em turmas de 9º ano de escolaridade (antiga 8ª série; Bento & Ribeiro, 2008).

A realidade descrita em relação a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física perpassa pela percepção do espaço social, onde a ausência de uma melhor estrutura escolar ocasiona nos alunos comportamentos estudantis semelhantes, e coletivamente desistam de participar por conta da precarização das condições (Bourdieu, 2004). Segundo Amorim e Leite (2019, p. 35) esta situação de contextos de ensino desafiadores, “[...] na prática, é a precarização e sucateamento dos sistemas de ensino público (básico e superior) com escolas e universidades afetadas [...]”. Utilizando a hermenêutica com vieses de aprofundamento dos desafios que têm sido impostos contemporaneamente à profissionalização docente e a prática educativa, é que os dilemas no campo educativo precisam ser refletidos criticamente (Nóvoa, 2007; Pires, 1997).

Em face dos resultados inerentes a aplicação do roteiro de questionário fechado aos alunos, e acerca do tratatamento dos dados quantitativos, estes estão estruturados de acordo com a distribuição das respostas. Os dados encontram-se pormenorizados nesta seção, notadamente na Tabela 1, com a análise descritiva das respostas (com as frequências absolutas e relativas).

- 1) Nas aulas de Educação Física estou motivado;
- 2) As aulas são em instalações escolares;
- 3) Os materiais têm boa qualidade;
- 4) Onde são realizadas às aulas de Educação Física.

Na tentativa de conhecer a relação da motivação dos alunos com a infraestrutura das cinco escolas pesquisadas em Armação dos Búzios-RJ, os educandos foram questionados da frequência com que se sentem motivados nas aulas de Educação Física.

A respeito da motivação, os 335 alunos responderam a seguinte indagação – *Nas aulas de Educação Física estou motivado?* - como pode ser observado na Tabela 1. O CEFEFII corroborou com o que foi respondido pelos alunos no questionário acerca do item *motivação*, o pior índice na visão de 39% (132 casos) dos alunos, que assumem que poucas vezes (às vezes ou raramente) estão motivados nas aulas de Educação Física. Tal resultado alarmante, demonstra o quão a aprendizagem pode ser gravemente afetada nas escolas devido a degradação das infraestruturas.

Tabela 1

A percepção dos alunos nas aulas de Educação Física e a frequência das respostas acerca da motivação, se as aulas ocorrem em instalações escolares, a qualidade dos materiais e o local onde as aulas são realizadas

Nas aulas de Educação Física estou motivado						
	N	%				
Sempre	110	33.0%				
Quase sempre	93	28.0%				
Às vezes	79	23.0%				
Raramente	53	16.0%				
Total	335	100.0%				

As aulas são em instalações escolares						
	N	%				
Sim	92	27.5%				
Não	243	72.5%				
Total	335	100.0%				

Os materiais têm boa qualidade						
	N	%				
Muito	135	40.0%				
Pouco	146	44.0%				
Nada	54	16.0%				
Total	335	100.0%				

Onde são realizadas as aulas de Educação Física						
Escolas	E1	E2	E3	E4	E5	Total Global
Praça de São José	72					72
Praça do Cruzeiro				19		19
Praça do INEFI				15	73	88
Quadra em frente à escola		17				17
Quadra ao lado da escola			43			43
Praça do Cruzeiro/ INEFI				4		4
Total Global	72	17	43	38	73	243

Fonte: Elaborado pelo autor. Nota: O quantitativo total por escolas estão destacados em negrito.

As evidências empíricas observadas nas cinco escolas investigadas na localidade de Armação dos Búzios-RJ, Brasil (Ferreira Neto, 2017), só tendem a refletir o que se passa em um contexto maior, pois os dados globais indicam que 44% dos países reportam insatisfação (abaixo da média/insuficiente) com a qualidade das instalações utilizadas nas aulas de Educação Física. Além do mais, os dados globais só vem a reforçar regionalmente os dados oriundos das notas estatísticas do Censo Escolar/Inep 2017, que já demonstravam que no Brasil, das 62,5 mil escolas dos anos finais do ensino fundamental, apenas 60,4% dispõe de quadras de esportes, e este número declina para 42,7% quando se consideram apenas as quadras cobertas (INEP, 2017).

Em face dos resultados apresentados a nível global e regional, na localidade do município de Armação dos Búzios-RJ, o contexto de ensino das aulas de Educação Física não poderia apresentar um quadro diferente, uma vez que a ausência de infraestruturas escolares (quadras

polidesportivas) para as aulas de Educação Física foi identificada nas cinco (100%) escolas públicas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano; (Ferreira Neto, 2017; Fundação Lemann & Meritt, 2018). Este quadro de abandono e descaso com a educação pública, onde muitas escolas encontram-se verdadeiramente sucateadas, degradadas e muito próximas a um total quadro de colapso educacional, realisticamente configuram condições escolares adversas, que perpassam as necessidades de instalações, equipamentos e materiais para a disciplina de Educação Física.

Assim como houve queixas na presente investigação, geograficamente situada na Região Sudeste do Brasil, no município de Armação dos Búzios-RJ, de parte dos alunos, que relataram baixa motivação nas aulas em decorrência de precariedades na infraestrutura das escolas. Tais evidências empíricas possuem semelhanças com os achados de Bento e Ribeiro (2008), em Indianópolis-MG; Rocha (2009), em Cataguases-MG; Betti (1992), em Rio Claro-SP; e Vasconcelos (2012), em Mossoró-RN, que identificaram queixas a partir da perspectiva discente acerca da motivação nas aulas de Educação Física. Em alguns destes estudos houve a confrontação da motivação com a infraestrutura escolar.

Betti (1992) percebeu que o prazer e a motivação de 58 alunos (com idades entre 10 a 15 anos) nas aulas de Educação Física estava atrelada às deficiências de materiais didático-pedagógicos e ao espaço físico existente nas escolas. Na opinião de Rocha (2009) a oferta inadequada das aulas de Educação Física além de afetar a motivação dos alunos, tende a desenvolver a desvalorização da disciplina e o desinteresse discente, culminando no abandono das aulas.

Embora as evidências científicas de Rocha (2009), em Cataguases-MG, e Vasconcelos (2012), em Mossoró-RN, tenham se dado em diferentes regiões geográficas no Brasil, pôde-se perceber que, devido aos problemas decorrentes das deficiências dos sistemas públicos de ensino, os docentes e a disciplina de Educação Física têm pejudado para exercer a prática pedagógica, e isto tem gerado nos alunos sentimentos como o desinteresse, a desmotivação e o abandono das aulas.

Com base na premissa de se estudar as condições de trabalho de professores de Educação Física atuantes em escolas municipais, Vasconcelos (2012) infere que 58,2% dos alunos apresentam queixas da infraestrutura escolar e consideram-na precária. Ainda que um maior número de alunos (74,4%, 200 casos) concorde total/parcial que (sempre ou quase sempre) estivessem motivados nas aulas de Educação Física, todavia, 25,6% (69 casos) dos alunos discordam total/parcial (às vezes ou raramente) acerca da motivação nas aulas (Vasconcelos, 2012).

Este descaso e abandono com a educação pública, em certa medida representa uma falha do poder público, ao que tange as *políticas educacionais*. Pois, estas quando bem administradas e executadas exercem poder de reversão das discrepâncias existentes relativas à *infraestrutura escolar*, ao estímulo e a motivação necessárias aos alunos nas aulas de Educação Física (Marques, 2012), e sobretudo no combate aos desequilíbrios sociais.

Já para Soares Neto et al. (2013), a aprendizagem dos alunos e os processos de interações humanas não estão desvencilhados da *infraestrutura escolar*, e da questão de se ter um ambiente físico estimulante. A urgência como Gramsci (2001) menciona de se considerar as escolas como centros de excelência do Estado, confronta-se com a necessidade da promoção de ambientes escolares atraentes aos alunos. Onde se vivencie o crescimento pessoal através do direito a uma formação humana cidadã, e poder exercê-la em plenitude, o acúmulo de conhecimentos, a convivência com a diversidade cultural, e por fim, desenvolver a importância de valorização do capital humano.

No estudo desenvolvido por Pinheiro et al. (2013) com 72 alunos portugueses do 9º ano de escolaridade, com idades entre 11 e 19 anos, os autores concluem com base na percepção discente, que 30% dos alunos referem que a satisfação nas aulas de Educação Física tem relação com a melhoria das instalações desportivas. Com efeito, Martins (2015) sinaliza que os fatores

ambientais das escolas exercem influência direta na motivação dos alunos no tocante a prática de atividades físicas escolares desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Destarte, as deficiências e ausências dos sistemas públicos de ensino, referentes a “acessibilidade, disponibilidade e a proximidade de espaços, equipamentos e programas de atividade física, quer no bairro/comunidade, quer na escola” (Martins, 2015, p. 49), denotam que o ambiente físico escolar pode ser considerado fator condicionante a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Na realidade muitas escolas brasileiras sequer possuem uma infraestrutura básica, com energia elétrica, saneamento básico e água potável (Alves & Xavier, 2018; Sátyro & Soares, 2007). Por conseguinte, a investigação identificou que em Armação dos Búzios-RJ, 100% das escolas que lecionavam esta etapa de ensino, no ano letivo de 2016, quando o estudo foi realizado, enfrentavam sérias dificuldades quanto a prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Sendo este, um dado oficial do sistema educacional, o mesmo encontra respaldo no conceito de *realidade concreta* (histórica e material) oriunda do materialismo histórico-dialético, isto é, o *movimento do pensamento*, que é refletido acerca de amplas leituras da realidade do contexto de ensino (Pires, 1997). Diante deste quadro, acionam-se os mecanismos de alerta, é o que salienta o Coordenador de Educação Física para demonstrar o grau de importância da motivação dos alunos nas aulas.

É um fator real que não é um fator de Búzios específico, mas você vai vendo em todos os lugares as aulas de Educação Física na maioria das vezes são externas então, a gente que é professor passa e observa uma quantidade de alunos sentados durante a aula e uma quantidade de alunos fazendo, você vê que é falta de motivação e quando você vê uma estrutura um pouco melhor ou você ter um material mais adequado você passa no local e você vê todos os alunos participando. (CEFEEII)

Um posicionamento contrário ao que se escutou junto dos professores, dos diretores escolares e do CEFEEII, que falaram da importância da prática de Educação Física, em estruturas escolares propícias à aprendizagem, foi o que se ouviu da RSEMED, que dirigiu a responsabilidade da aquisição de competências dos alunos aos professores. A este propósito chegou a ser referido, por exemplo, que os professores devem recorrer, no limite, a materiais autoconstruídos. Este *movimento do pensamento* (Pires, 1997) equivocadamente por parte da RSEMED, reforça o que Freire (2001) chama de distintos *limites da prática educativa*, e recusa duplamente o *otimismo ingênuo* e o *pessimismo ingênuo*, onde prevalece uma visão acrítica e mecanicista da educação. Parece haver aqui, pela narrativa da RSEMED, um completo descomprometimento político pelo que acontece na escola, e mais concretamente nas aulas de Educação Física. A narrativa da precarização do sistema público de ensino propagada por um agente público, conforme Amorim e Leite (2019, p. 39) se aproxima da lógica das políticas do Estado Mínimo, que segue “[...] na esteira do neoliberalismo[...]”.

Se não tiver bola vamos passar pelo lado da Educação Física, se não tiver bola na unidade escolar e ele quer muito que os alunos aprendam a jogar futebol ele vai fazer uma bola de meia e todas as competências e habilidades a serem desenvolvidas com aquela bola de meia vão ser desenvolvidas independente se é de couro ou se é de meia. (RSEMED)

Sobre os Espaços Físicos Escolares Utilizados e a Prática Pedagógica

A utilização de *praças públicas* para as aulas de Educação Física têm sido defendida e perpetuada historicamente pelo sistema público de ensino municipal de Armação dos Búzios-RJ, nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Esta situação tem gerado dificuldades e constrangimentos no decorrer das aulas, devido à utilização que é feita em simultâneo pela *comunidade bairro* e a *comunidade escolar*. Desta forma, se

observa que os gestores pela educação municipal não têm dado conta de cumprir com a educação pública, pois a mesma tem sido secundarizada pelo Poder Público, é como sinaliza Durkheim (1965) ao dizer que a educação é eminentemente social, sendo assim, o Estado não pode abandoná-la. Quando a educação pública passa a ser secundarizada pelos agentes públicos que deveriam ser os guardiões da mesma, o que se assiste é uma escassez de pesquisas que abordem temas de relevância científica, como é o caso da temática infraestrutura escolar, que segundo Macedo e Goelner (2012, p. 72) academicamente tem sido esquecida: “O que se discute de instalações, implementos, equipamentos é muito pouco”.

Os alunos foram inquiridos a respeito dos locais onde ocorreriam às práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física, caso às suas escolas não tivessem espaço físico próprio.

Na Tabela 1, o conjunto das respostas demonstram que dos 335 alunos participantes, 243 (72,5%) alunos do 9º ano de escolaridade afirmam que às aulas *não* ocorrem em instalações escolares. Os alunos apresentaram uma *diversidade de locais*, onde de fato ocorrem às aulas de Educação Física das escolas públicas municipais nos anos finais do Ensino Fundamental de Armação dos Búzios-RJ. Notadamente tratam-se de ambientes não-escolares, majoritariamente praças públicas, geograficamente situadas próximas às escolas. Percebe-se claramente que se tratam de espaços públicos externos às escolas, como a citação de três praças públicas utilizadas (E1, E4 e E5) e duas quadras poliesportivas (E2 e E3) situadas próximas às escolas.

Tendo como base o contexto de ensino retratado para as aulas de Educação Física, e levando em consideração o que mencionam Alves e Xavier (2018), a respeito da ambivalência da *infraestrutura escolar*: visto que a mesma pode representar um fator condicionante ou um componente da oferta educativa (insumo), mediador dos processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem). De acordo com que Pedró e Puig (1998) ressaltam, as políticas educacionais influenciam a educação pública e as práticas pedagógicas qualitativas. Todavia a inferência que pode ser feita é que a maneira deficitária como a oferta educativa está posta, dificultam os processos educacionais nas aulas de Educação Física.

Uma situação similar aos problemas de espaço físico vivenciados nas escolas públicas de Armação dos Búzios-RJ, foi percebido no município de Teresópolis-RJ, por Damazio e Silva (2008, p. 190), quando mencionam que das 10 escolas pesquisadas, uma não possui quadra de esporte, em duas delas as quadras possuíam dimensões reduzidas, e o que de fato ocorre é o compartilhamento dos espaços com outras turmas. Porquanto, não há “espaços alternativos para trabalhos diferenciados como dança, luta, ginástica e atletismo”.

No tocante à experiência do caos nas praças públicas onde decorrem às aulas de Educação Física, em Armação dos Búzios-RJ, foram relatados por dois diretores situações envolvendo tráfico de drogas, armas e confusões, com alunos e professores expostos a tais vivências, o que configura um quadro de extrema vulnerabilidade social. Segundo Nóvoa (2007) este processo de degradação da educação pública tem levado ao empobrecimento das relações humanas.

De a gente muitas vezes ter que ir lá na quadra interferir, conversar com o pessoal da comunidade, de professor assistir determinadas coisas, de professor deixar de ir pra quadra por questão da droga, do tráfico aqui, então assim, guardar, eles guardam na árvore a droga, a arma, [...] é um desgaste muito grande, eles nem fazem questão de ir para lá, os professores, desestimulam os alunos.
(DG4-E4)

Sim, a quadra é uma quadra comunitária, [...], e aí tem o contato com a comunidade, nessa comunidade acabamos tendo contato com pessoas que fazem tráfico de drogas e a gente acaba expondo nossos alunos e o nosso professor.
(DG2-E2)

Uma vez que sistematicamente tem se presenciado nas escolas, aulas de Educação Física sem instalações educacionais, equipamentos e materiais didático-pedagógicos, perceptivelmente isto tem gerado defasagens a longo prazo na vida escolar dos alunos. Na opinião de Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2017) e UNESCO (1978, 2013) estas defasagens especialmente ocorrem no tocante às interações sociais. O enfrentamento das adversidades vivenciadas por professores de Educação Física durante às aulas, como descrevem dois diretores, é reflexo de um problema maior, decorrente do achatamento e redução dos investimentos na educação pública, sobretudo de políticas educacionais na área de infraestrutura escolar (Amorim & Leite, 2019; Arcoverde, 2019).

O reflexo das experiências nas aulas de Educação Física em praças públicas, têm gerado nos alunos a construção de valores distorcidos quanto ao seu pertencimento à escola e as reais finalidades dos espaços públicos. Os alunos têm desenvolvido uma consciência equivocada, dado que nem todos têm a noção de que os espaços que utilizam para às aulas de Educação Física são espaços não-escolares - as *praças públicas*. De fato, estes espaços destinam-se às políticas públicas de lazer dos moradores do bairro. No entanto 92 alunos (27,5%) continuam a ter uma impressão distorcida da realidade empírica – o *real aparente* (Pires, 1997), acerca dos espaços públicos utilizados nas aulas de Educação Física. À luz de Freire (1981, p. 73) isto denota a seguinte concepção: “Isto é exatamente o que caracteriza a educação ‘domesticadora’, mas não a de caráter libertador. Nesta última, pelo contrário, a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico”.

Na opinião de Damazio e Silva (2008, p.193), 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”. Já, na cidade de Recife-PE, o ambiente físico de 119 escolas públicas estaduais foram pesquisadas, e percebeu-se que a maioria possuía quadras (74,4%). Entretanto houve contrariedades, como o fato de a maioria das escolas não possuírem ginásios (88%), salas específicas (71,3%) e área externa (56%) para a Educação Física (Tenório, Tassitano & Lima, 2012).

Em âmbito nacional, o estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], (2006) sobre a gestão municipal do esporte e as instalações esportivas existentes em escolas públicas municipais do ensino básico, demonstram que a Região Sudeste é a segunda colocada em termos de instalações esportivas escolares no país. Embora estes resultados apontem uma melhor situação nesta região, comparavelmente as demais regiões, o que de fato foi percebido por este artigo, como *recorte de pesquisa da Região Sudeste*, é um quadro patológico da realidade de *infraestrutura desportiva* das escolas pesquisadas em Armação dos Búzios-RJ. Posto que parecem caminhar antagonicamente do que foi evidenciado no estudo do IBGE (2006, p. 55), como pode ser visto no excerto abaixo.

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%).

O CEFEFII menciona que o espaço físico quando precário, interfere diretamente na prática pedagógica, e a este respeito, os diretores apontaram dentre outros aspectos, a falta de “estímulo” para os alunos e professores nos casos dos espaços físicos inadequados. Os professores de Educação Física, destacaram as dificuldades que sentem quando utilizam as *quadras descobertas*, as *quadras comunitárias*, as *quadras externas*, e as *praças*.

Olha, o espaço ele é necessário então, dentro do município de Armação dos Búzios você tem unidades escolares com espaço, com pouco espaço, um espaço muito reduzido e a influência ela é direta quem tem a melhor estrutura a gente vê um rendimento muito maior da disciplina na unidade escolar. (CEFEFII)

Em consonância com o que as narrativas dos atores sociais demonstraram (a RSEMED, o CEFEFII, os diretores, os professores de Educação Física e os alunos), percebeu-se congruências nas respostas acerca do *espaço físico* das Educação Física. O primeiro item a ser analisado, foi o item “segurança”, uma vez que 70% dos alunos consideraram o espaço físico pouco ou nada seguro. Esta forma de percepção espacial também foi reportada notadamente pelos Professores-P2-E2, P9-E5, P3-E2, P6-E3, P1-E1 e P7-E4, dos quais apresentam-se os seguintes excertos:

O espaço público no qual eu leciono é fora da escola [...]. E muitas vezes nós temos que disputar com os moradores o uso desse espaço. (Professor P2-E2)

É uma praça, e nossos alunos acabam, como eu já falei anteriormente, ficando expostos. (Professor P9-E5)

É uma quadra não coberta e com acesso de terceiros, que na minha opinião é algo comprometedor. A gente não sabe certamente quem pode tá abordando um aluno naquele momento e com qual intenção. (Professor P3-E2)

A quadra não é da escola, é da comunidade. Esse ano eu tive um problema que tinha um traficante na praça, estavam armados, aí eu tive que colocar as crianças para dentro, esses problemas. (Professora P6-E3)

Na verdade em relação à infraestrutura, na verdade nós não temos absolutamente nada. Bom. Vamos iniciar pelo ponto de onde as práticas das aulas de Educação Física são executadas. É numa praça pública que ela fica em torno de 500 metros da escola, 500 metros para ir, 500 metros para voltar, total de 1 km. (Professor P1-E1)

A gente tem uma quadra que fica à 300 metros aqui da escola, que a gente também, do meio do ano pra cá eu preferi evitar levá-los até lá, porque o tráfico, teve mortes ali perto. (Professor P7-E4)

Notadamente, os excertos dos seis professores demonstram uma menor participação do Estado diretamente nas políticas educacionais na área de infraestrutura escolar. É o que Borges (2003) denomina de Estado ideal ou Estado liberal “neutro”. E, esta redução do Estado repercute na precarização e na ausência de instalações educacionais (quadras poliesportivas), o que fica claramente comprovado ao observar a queda vertiginosa de 54% (do ano de 2020 em comparação à 2019) de recursos financeiros do Governo Federal, do orçamento para a educação básica destinado a infraestrutura (Arcoverde, 2019). Não obstante, a precarização das escolas apontadas pelos professores e a necessidade de redução dos gastos públicos em educação, pressupõe uma suposta ineficiência dos gastos (Amorim & Leite, 2019). Este mecanismo compensatório neoliberal tem sido utilizado sistematicamente como artimanha política para atacar a educação pública.

Um contexto educacional repleto de discrepâncias do encontrado nas escolas investigadas em Armação dos Búzios (RJ), foi percebido no estudo de Garcia et al. (2014), no conjunto de municípios da Região do Grande ABC Paulista, onde o item *quadra esportiva* nas escolas municipais e estaduais, apresentaram uma média de 75,8% e de 91,7%, respectivamente. Por outro lado, os resultados nacionais indicaram 22,8% nas escolas municipais e de 67,1% nas escolas estaduais.

Em face dos estudos apresentados, constatam-se diversidades regionais e desigualdades educacionais no Brasil, no que se refere aos espaços escolares utilizados para a realização das aulas de Educação Física. A Região Sudeste brasileira, o estado de Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil, e o estudo do IBGE são apenas três exemplos descritos do cenário nacional.

Como observado anteriormente, os espaços escolares destinados à Educação Física são negligenciados, chegando ao ponto dos professores executarem deslocamentos que chegam a 1 Km de distância, como relatado pelo Professor P1-E1. Diante da constatação de realidades tão adversas ao que tange o contexto de ensino das aulas de Educação Física, Freire (2001) salienta que uma das características do pensamento ingênuo relativo à educação, ao considerar o antagonismo e a hermenêutica entre a *supraestrutura* e a *infraestrutura*, é querer imputar à própria educação a responsabilidade por supostos desequilíbrios sociais e resultados educacionais acachapantes, sem ao menos estabelecer a dialética entre a sociedade e o próprio fenômeno educativo (Freire, 2001). Mas o que Freire (2001) quer de fato dizer, é que acima de tudo isto, é importante fazer os alunos a pensar e refletir criticamente a estrutura de classes à qual estão inseridos, muitas delas opressoras e dominantes, hegemônicas e elitistas, para a partir de suas próprias percepções, acerca das realidades socioculturais e político-econômicas vivenciadas, passar a contestar este modelo e a buscar a emancipação humana, por um viés de perspectiva dialógica e horizontal.

Sobre os Materiais Didático-pedagógicos

Os materiais didático-pedagógicos necessários à realização das aulas de Educação Física foram assuntos abordados notadamente com os diretores e os professores de Educação Física. Os alunos foram inquiridos a respeito da qualidade dos materiais utilizados na Educação Física escolar.

A análise da frequência das respostas acerca dos materiais na Tabela 1, em linhas gerais indicam que os alunos mostram pouca satisfação em relação ao que têm disponível nas suas escolas. O item mais valorizado acabou por ser a qualidade do material, mas, mesmo assim, só 40% (135 casos) dos alunos assinalaram como sendo bom. Não obstante, o estudo de Tenório, Tassitano e Lima (2012) apresentou números superiores, pois constatou-se que 83,1% das escolas possuíam materiais para as aulas. Os autores reforçam que algumas escolas ainda não possuem espaços específicos para às aulas de Educação Física, e outras encontram-se em condições precárias.

Tal importância pedagógica concebida aos materiais, foi relatada por Bracht (2007) ao destacar a relevância e a função pedagógica que os mesmos desempenham, chegando ao ponto de enfatizar que a sua ausência ou insuficiência, pode de certa forma vir a comprometer os programas curriculares de Educação Física. Malgrado para que os conteúdos de ensino da Educação Física possam ser pedagogizados e tematizados com os alunos, como a abordagem crítico-superadora preconiza, os materiais como um dos elementos da *infraestrutura escolar* são vitais dentro do processo de conhecimento do patrimônio da cultura corporal da humanidade - os jogos, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas e as brincadeiras (Soares et al., 1992).

A partir das respostas sobre os materiais e equipamentos destinados à disciplina de Educação Física, percebeu-se que há uma certa unanimidade: os professores sentem-se obrigados a prover equipamentos autoconstruídos para as suas aulas; a constatação do desestímulo à professores e aos alunos pela falta de materiais; a constatação de que, quatro das cinco escolas investigadas, apresentam problemas quanto a escassez de materiais (a exceção foi a escola E4).

O que você pensar em termos de material esportivo você vai encontrar aqui na escola porque eu providencio, porque eu acho importante, [...] eu tenho três armários com bolas, com tudo que você pode imaginar a educação física tem.
(Diretor DG4-E4)

É uma bola ou outra, aparece num ano duas vezes, uma bola de voleibol, uma bola de futsal, e o restante é com o meu material de trabalho próprio. (Professor P10-E5)

Então, nós disponibilizamos de material. Material de uso comum, tem, grande quantidade, é um material diversificado, material bom. (Professora P7-E4)

Equipamento é um problema sério de Educação Física no nosso município, em qualquer município, até no âmbito estadual isso é um problema sério que a gente tem, a ausência desse material. (CEFEFII)

Ao que pese a heterogeneidade das respostas dos diferentes atores sociais (diretor, professores e coordenador) a respeito dos materiais, particularmente a resposta concebida pelo CEFEFII é emblemática. Pois, apresenta uma análise contextualizada e geográfica das escolas investigadas no município de Armação dos Búzios-RJ (Brasil), e não foca o caso de apenas uma escola. A sua análise possibilita traçar um paralelo com algumas políticas educacionais, como a que preconiza o artigo 4 da LDB, que menciona a imprescindibilidade de haver padrões mínimos para a qualidade de ensino, entendendo-se por isso, a variedade e a quantidade de insumos calculados por aluno (Brasil, 1996). Como diz o artigo 4 da LDB, a qualidade do ensino está diretamente relacionada a necessidade de materiais didático-pedagógicos *com qualidade*. Conquanto, no presente estudo 60% (200 casos) dos alunos responderam que os materiais existentes são de pouca ou nenhuma qualidade, ao passo que a *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte* reforça a importância da *infraestrutura escolar*, mencionando que equipamentos adequados e seguros e as instalações são componentes indispensáveis à prática da Educação Física (UNESCO, 2015). Na Escola Municipal de Indianópolis-MG, Bento e Ribeiro (2008) referem que a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física é decorrente de problemas de recursos materiais.

A falta de material que foi referida nos discursos da grande maioria dos participantes nas escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ, não encontra eco no que foi dito pela RSEMED, que considera que a SEMED procura atender às demandas e as solicitações de matérias que lhe são enviadas pelos diretores de unidades escolares e pelo CEFEFII. A este respeito, foi ainda mencionado que não é negada a satisfação das necessidades apresentadas.

Quando a secretária lá delega ao setor de infraestrutura, da Secretaria de Educação, diante das possibilidades que tem, ela não nega as exigências da escola em relação, ‘ah, preciso de 10 bolas’, ‘tem dinheiro? Tem dinheiro compra.’ (RSEMED)

Contrariando os apontamentos de alguns atores sociais da presente investigação, no tocante a precariedade e a situação deficitária dos materiais nas aulas de Educação Física, a RSEMED mencionou que a SEMED subsidia as necessidades das escolas. Mas o próprio CEFEFII e o Professor P10-E5, salientam o caos quanto a este tipo de insumo. Neste aspecto, isto tende a comprometer a prática pedagógica docente, e vai contra o que preconiza o artigo 3 da LDB, ao que tange a necessidade dos sistemas públicos de ensino cumprirem com os mecanismos de valorização do profissional de educação (Brasil, 1996). Da mesma forma, não cumpre com o que a *Pesquisa Mundial III da Educação Física escolar* estabelece, particularmente quanto a provisão da Educação Física Escolar em perspectivas de escalas regionais (Hardman et al., 2014). Esta ausência de materiais nas aulas de Educação Física fere o conteúdo da Meta 7 do PNE de 2014, que aborda o estímulo qualitativo da educação básica e de todos os sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Sendo assim, Sátyro e Soares (2007) destacam que as condições dos materiais didático-pedagógicos guardam forte relação com os resultados educacionais dos alunos. Por conseguinte, a deficiência de materiais perpassa pela questão da infraestrutura escolar. Desta maneira, chega-se ao final da discussão dos resultados com um excerto de Alves e Xavier (2018, p. 733) que sugere reflexões sobre o porquê de haver tamanha distorção entre às escolas ao que tange o campo da infraestrutura: “A infraestrutura pode melhorar ou piorar dependendo dos investimentos no setor educacional, da capacidade dos sistemas de ensino de ampliarem espaços e de manter ambientes e recursos em condições de uso e bem conservados”.

Logo, baseado nas informações prestadas pelos participantes percebe-se a relevância dos materiais didático-pedagógicos. Destarte, poder-se-á considerar que a situação é deficitária: os

materiais são escassos e ausentes, de pouca qualidade, autoconstruídos, ou até mesmo, comprados por professores. Todavia a exceção positiva foi a E4, com diversidade e qualidade de materiais.

Considerações Finais

Inicialmente, convém salientar que as considerações aqui explicitadas não configuram juízo de valor do pesquisador, e referem-se às opiniões dos participantes das cinco escolas públicas municipais dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, de Armação dos Búzios-RJ, referentes ao ano letivo de 2016. Posto que se trata de um estudo de casos múltiplos.

No percurso trilhado ao longo deste artigo, procurou-se nortear através da seguinte questão central da pesquisa: como a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, coordenador e representante da Secretaria Municipal de Educação) descreve a questão da triangulação entre a infraestrutura escolar, o ensino e a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física? Partindo de tal premissa, o escopo da presente investigação, buscou responder ao seguinte objetivo geral: estudar relatos (ou percepções) de alunos e profissionais da educação sobre o impacto das infraestruturas escolares desportivas utilizadas no processo didático-metodológico das aulas de Educação Física, em escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

A apreciação dos dados quantitativos resultam da análise descritiva das respostas dos alunos (das frequências absolutas e frequências relativas) ao *Roteiro de Questionário*. Quanto à análise realizada, três foram os aspectos observados: a motivação; se as aulas ocorriam *fora* ou *dentro* das instalações escolares; e sobre a qualidade dos materiais didático-pedagógicos.

Neste sentido, acerca da *motivação*, ainda que 61% dos alunos (203 casos) afirmem estar motivados, todavia, os resultados comprovam que 39% dos alunos (132 casos) referem impactos na motivação durante as aulas. A resposta à baixa motivação, parece ter relação com o fato da maioria dos alunos (72,5%, 243 casos) relatarem que às aulas de Educação Física *não* ocorrem em *instalações escolares*, e sim em praças públicas e quadras ao lado das escolas. Com efeito, em relação a *qualidade dos materiais*, 60% dos alunos (200 casos) relatam pouca ou nenhuma satisfação com o que possuem para utilizar nas aulas. Não obstante, Hardman et al. (2014) afirmam que os problemas relativos à qualidade das instalações utilizadas nas aulas de Educação Física são decorrentes do que se passa em um cenário global, pois 44% dos países reportam insatisfação.

Em face dos resultados apresentados, comprometimentos foram percebidos na motivação (Bento & Ribeiro, 2008; Betti, 1992; Rocha, 2009; Vasconcelos, 2012) e na interação social dos alunos (Beni et al., 2017). Esta realidade de contextos de ensino degradantes e sucateados, denotam desequilíbrios sociais ao que se almeja em termos de uma educação pública de qualidade, e refletem um recorte geográfico da Região Sudeste do Brasil. Em conformidade com a UNESCO (2015) e Arcoverde (2019), é bom sinalizar que o sucesso dos programas curriculares de Educação Física precisam de *políticas educacionais* e de recursos econômicos para a educação básica, sobretudo de projetos onde governos e autoridades públicas subsidiem a *infraestrutura escolar*.

Por conseguinte, os dados qualitativos foram extraídos da análise de conteúdo das entrevistas com os profissionais da educação. Nesta perspectiva analítica, os resultados fizeram emergir três categorias: a aprendizagem; o espaço físico e a prática pedagógica; e os materiais.

No tocante a categoria *Aprendizagem* foram identificadas nas narrativas dos participantes adjetivações que denotam problemas com os alunos, decorrentes das condições ambientais das aulas de Educação Física, sobretudo na motivação; no interesse; e na participação. Tendo sido descrito que a precariedade dos espaços públicos substitutos - as *quadras externas* e *praças públicas* - para além de comprometerem o processo pedagógico, porque são muitas vezes partilhados com outros praticantes da comunidade, afetam sobremaneira a aprendizagem dos alunos, devido ao sucateamento dos espaços existentes e pela ausência de uma *infraestrutura escolar* adequada.

Este desprezo com a educação pública rechaça as escolas como centros de excelência (Gramsci, 2001); retira do Estado a chancela de guardião da educação (Durkheim, 1965); e negligência a consciência crítica, em detrimento do otimismo e pessimismo ingênuo (Freire, 2001). Pois ainda que reconheçam a educação como *supraestrutura*, consideram a possibilidade de transformações sociais somente “depois das transformações infraestruturais” (Freire, 2001, p. 47). Por fim, Nóvoa (2007) salienta que a educação contemporânea tem priorizado as necessidades básicas de subsistência do *aluno* em prejuízo à *aprendizagem*.

Quanto à categoria *Espaço Físico e Práticas Pedagógicas*, foram constatadas patologias e desequilíbrios sociais com a ausência de espaços educativos escolares, uma vez que as evidências empíricas comprovaram que as escolas não possuíam quadras desportivas. Tais achados foram confirmados pela literatura da área (Ferreira Neto, 2017) e pelos dados do Censo da Educação Básica de 2017 (Fundação Lemann e Meritt; 2018) e pelo INEP (2017). Ao recorrerem a *espaços físicos* externos às escolas, os professores e os alunos ficam vulneráveis a intempéries climáticas e a potenciais situações de conflito com a “comunidade bairro”, e mesmo de algum perigo, por serem espaços onde se verificou através dos relatos, de situações de tráfico de drogas e da presença de pessoas com armas de fogo, situações estas que configuram vulnerabilidades sociais.

A *prática pedagógica* naturalmente foi afetada pela insegurança e pelos deslocamentos que se sucedem até as praças públicas. Foram constatados percursos de 1000 metros de distância, o que inviabiliza o cumprimento do tempo de aula em sua integralidade. A leitura que pode ser feita deste contexto de ensino desafiador, encontra respaldo no materialismo histórico-dialético, como um método que possibilita a interpretação da realidade histórica e social (Pires, 1997). *Histórica*, por se tratar de realidades escolares adversas, de longa data, que se perduram quanto ao compartilhamento de praças públicas como espaços escolares. *Social*, por se tratar de espaços onde há um convívio e o compartilhamento de pessoas (moradores, estudantes e professores) que se propõe a distintas finalidades, o lazer de um lado, a educação formal do outro. Todavia há a necessidade de se refletir o espaço como um objeto, pela perspectiva da *realidade concreta*, ou seja, o real pensado (Pires, 1997). Porquanto, a depender da maneira que se dá o enfrentamento quanto a reversão deste *espaço social* desafiador, e a forma como o mesmo estiver posto, Bourdieu (2004) adverte que a tendência é de que os agentes públicos e os atores sociais naturalizem esta estrutura social

Em relação à categoria *Materiais*, as adjetivações *negativas* se sobrepuseram: quantidade e diversidade, escassez, insuficiências, ausências e pouca qualidade, falta de suporte da SEMED e uso de materiais autoconstruídos pelos docentes. Partindo destas considerações, majoritariamente foram percebidas carências e necessidades de materiais didático-pedagógicos em quatro das cinco escolas pesquisadas. Embora equívocos tenham sido percebidos acerca das *políticas educacionais* municipais relativas à *infraestrutura escolar* de materiais, argumentos em defesa a uma suposta atuação da SEMED frente aos problemas de materiais nas escolas foram utilizados como justificativa. Entretanto constatou-se a partir da narrativa dos profissionais de educação, que a SEMED não oferece o suporte necessário a maioria das escolas quanto ao subsídio de materiais.

Face as evidências empíricas acerca da qualidade e escassez de materiais em Armação dos Búzios-RJ, Brasil, infere-se que tal cenário é parte da conjuntura nacional (Sátyro & Soares, 2007; Alves & Xavier, 2018). Por seu turno esta conjuntura já vem sendo reportada no cenário global, Hardman et al. (2014) revelam que a deficiência na qualidade e quantidade de materiais didático-pedagógicos, na infraestrutura, nos recursos físicos e nas instalações, têm acarretado um impacto global contraproducente na oferta da Educação Física. As autoridades em educação posicionam este assunto, dentre àqueles de maior grandeza, interesse e necessidade, notadamente em países de baixa renda da África, da América Latina/Caribe, e regiões da Ásia (Hardman et al., 2014).

Pela narrativa dos profissionais de educação, percebe-se que os processos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem) são prejudicados nas aulas de Educação Física. A exemplo do que se verificou, estes problemas são decorrentes das precariedades nas infraestruturas escolares. Embora sejam percebidas influências negativas e comprometedoras no

tocante as aprendizagens motoras dos alunos, sobretudo este prejuízo afeta o aspecto emocional (interesse e motivação), a relação do contributo da Educação Física para o desenvolvimento de um estilo de vida ativo e saudável e a aquisição de competências pessoais e sociais, como a capacidade de refletir criticamente sobre situações problemas, a capacidade de se relacionar com os seus pares e de os respeitar, a capacidade de concentração e a capacidade para assumir responsabilidades.

Conclui-se em resposta ao objetivo geral de pesquisa que a partir da percepção dos alunos e dos relatos dos profissionais de educação sobre a infraestrutura escolar desportiva, que foram constatados comprometimentos nos processos didático-metodológicos das aulas de Educação Física. Uma educação de qualidade, em pleno século XXI, não é compatível e sustentável com as condições tão adversas e opressoras que estão sendo vivenciadas nas aulas de Educação Física das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de Armação dos Búzios-RJ, Brasil.

Em conformidade com o que foi descrito anteriormente, foi identificada uma lacuna na literatura da área de Educação Física (Macedo & Goelner, 2012). Regionalmente, no estado Rio de Janeiro-RJ, Brasil, há poucos estudos empíricos que abordem a percepção de alunos e distintos profissionais da educação pública brasileira, referente as *políticas educacionais na infraestrutura escolar*.

Como limitação do estudo, atribui-se o fato do mesmo ter sido restrito ao município de Armação dos Búzios-RJ. Haja vista, a rede pública municipal de ensino ser considerada pequena, com apenas cinco escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental. Considera-se também a participação exclusiva de alunos do 9º ano de escolaridade, a etapa da Educação Básica pesquisada e a ausência de outros importantes atores sociais da comunidade escolar como aspectos restritivos. Estes apontamentos configuram a limitação da pesquisa, uma vez que tais aspectos poderiam possibilitar maior robustez e consistência científica.

Para estudos futuros, propõe-se à profissionais de Educação Física e áreas afins, a realização de pesquisas empíricas em localidades com maiores redes de ensino, com alunos de distintas etapas da Educação Básica, e a participação de distintos membros da comunidade escolar (pais, orientadores educacionais, supervisores escolares, inspetores de ensino, dentre outros). É preponderante a ampliação do lastro empírico, uma vez que a educação, enquanto política social do Estado (Bourdieu, 2004), e as escolas, como instituições democráticas, atuem com vistas ao fortalecimento da democracia. Nesta perspectiva, sugere-se como escopo o aprofundamento da dialética entre as *políticas educacionais* e a *infraestrutura escolar*, e o impacto desta relação no processo didático-metodológico (ensino e aprendizagem) do componente curricular Educação Física.

A hipótese de que o prejuízo à prática pedagógica da Educação Física se justifica tão somente a uma situação deficitária e estrutural das escolas deve ser rechaçada, pois retrata apenas o real aparente (Pires, 1997). De fato, o argumento que deve prevalecer é a da tese da ausência e ineficiência das *políticas educacionais*, pois aí reside a o cerne do problema. De acordo com o *Inquérito Mundial à Educação Física: relatório final*, há apenas uma retórica política, e esta não tem sido efetivada quanto ao cumprimento de uma Educação Física de qualidade (Hardman et al., 2014),, quiçá a uma educação pública de qualidade (Alves & Xavier, 2018; Arcoverde, 2019; Bourdieu, 2004; Freire, 2001; Fundação Lemann & Meritt, 2018; Gramsci, 2001; Nóvoa, 2007; Sátyro & Soares, 2007).

Há a necessidade de um Pacto Federativo, onde o Governo Federal, os estados e os municípios atuem conjuntamente para a reversão do sucateamento das escolas. De fato, as ações das *políticas educacionais* deveriam ser direcionadas ao aparelhamento das instituições de ensino, com a provisão de estruturas educacionais adequadas e com a injeção de recursos econômicos que contribuam para atenuar as distorções e os desequilíbrios sociais nas diferentes regiões geográficas. Destarte, em alguns países, como por exemplo, o Brasil, o que tem prevalecido e imperado na gestão dos recursos públicos é a ineficiência pública.

Referências

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológico do estado*. Editorial Presença.
- Alves, M., & Xavier, F. (2018). Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: O ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 48(169), 708-746. <https://doi.org/10.1590/198053145455>
- Amorim, F., & Leite, M. (2019). A influência do Banco Mundial na educação brasileira: A definição de um ajuste injusto. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 11(1), 28-41. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>.
- Arcoverde, L. (2019, 13 de setembro). Orçamento do governo federal prevê cortes para educação básica em 2020. *G1 Educação*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>.
- 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. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p354>
- Betti, I. (1992). *O prazer em aulas de educação física escolar: A percepção discente*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Borges, A. (2003). Governança e política educacional: A agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(52), 125-138. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>
- Bourdieu, P. (2004) *Coisas ditas*. Brasiliense.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, 19(48), 69-88. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- Bracht, V., Caparroz, F., Fonte, S., Frade, J., Paiva, F., & Pires, R. (2007). *Pesquisa em ação: Educação física na escola*. (3a ed.). Ed. Unijuí.
- Braga, D., & Lopes, T. (2019). A educação sob a lógica do capital: Constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 11(1), 17-27. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.26393>.
- Brasil. (1996). *Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação*. Brasília. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- Comissão Europeia; EACEA & Eurydice. (2013). *A educação física e o desporto nas escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia.
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB, nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3a ed.). Artmed.
- Damazio, M., & Silva, M. (2008). O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, Goiânia, 11(2), 189-196. <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3590>
- Durkheim, E. (1965). *Educação e sociologia*. (6a ed.). Melhoramentos.
- Ferreira Neto, R. (2017). *O reflexo da infraestrutura escolar nas aulas de educação física no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto

- Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Recuperado de:
<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10015>
- Flach, S., & Boutin, A. (2019). Contribuições para o debate sobre as práticas educativas nas ocupações de escolas públicas. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, 6(10), 195-218.
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.514>
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. (5a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: Ensaio*. (5a. ed.). Cortez.
- Fundação Lemann; Meritt. (2018). Pesquisa sobre o Censo Escolar/INEP 2017 da cidade de Armação dos Búzios-RJ. *Portal QEdu*. Disponível em:
<https://www.qedu.org.br/cidade/2733-armacao-dos-buzios/aprendizado>.
- Garcia, P., Prearo, L., Romero, M., & 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.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). Atlas.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere*. 2. Civilização Brasileira.
- Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education: Final report*. UNESCO.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006). *Perfil dos Municípios Brasileiros: Esporte 2003*. IBGE.
- INEP (2017). Notas estatísticas: *Censo Escolar 2016*. Inep. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acedido em: Jun., 10. 2020.
- Macedo, C., & Goellner, S. (2012). Espaços e equipamentos para a educação física escolar e não-escolar: Entrevista com Celi Nelza Zulke Taffarel. *Motrivivência*, 39, 66-75.
<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p66>
- 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. (2015). *Educação física e estilos de vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in) ativos?* (Tese de Doutorado). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Educação. [MEC]. (2018). *Portal do Ministério da Educação. Ações do Programa 2030 - Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/116-quem-e-quem-1534541290/seb-educacao-basica-2024241802/83051-principais-acoes-e-programas-de-responsabilidade-do-ministerio-da-educacao-no-ppa-2012-2015-educacao-basica>
- 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*, Salvador, 11(1), 42- 53. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.32257>.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. [Palestra]. Sinpro-SP.
https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Paidós.
- Pinheiro, M., Pinto, R., Albuquerque, A., & Pereira, A. (2013). “Outra vez, professor?": Percepções de alunos em relação à Educação Física. *Motrivivência*, 0(40), 90-105.
<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p90>
- Pires, M. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface*. Botucatu, 1(1), 83-94.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
- Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios. (2015). *Matriz curricular de educação física dos anos finais do ensino fundamental*. Armação dos Búzios, RJ.

- Rezende, L., Azeredo, C., Silva, K., Claro, R., França-Júnior, I., Peres, M., Luiz, O., Levy, R., & Eluf-Neto, J. (2015). The role of school environment in physical activity among Brazilian adolescents. *PLoS ONE*, *10*(6), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131342>.
- 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.
- Sátyro, N., & Soares, S. (2007). *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. IPEA.
- Soares, C., Taffarel, C., Varja, M., Filho, L., Escobar, M., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. Cortez.
- 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. <https://doi.org/10.18222/ea245420131903>
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, *34*(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- 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 e Saúde*, Pelotas, *17*(4), 307-313.
- UNESCO. (1978). *Carta Internacional da Educação Física e Esportes*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Quinta Conferência de Ministros e Altos Funcionários Encarregados da Educação Física e do Esporte (MINEPS V). Declaração de Berlim*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Sexta Conferencia Internacional de Ministros Y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física (MINEPS VI)*. UNESCO.
- 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.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2a ed.). Bookman.

Sobre o Autor

Rubem Barboza Ferreira Neto

Universidade de Santiago de Compostela (USC)- Espanha

Instituto Politécnico do Porto (IPP) - Portugal

rubem.barboza@rai.usc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-0325>

Doutorando em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela, Galiza (Espanha). Mestre em Educação pelo Instituto Politécnico do Porto (IPP), Porto (Portugal). Professor da Rede Pública Municipal de Educação dos municípios de Armação dos Búzios -RJ e Macaé-RJ (Brasil).

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 182

7 de dezembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel