

André Justino dos Santos Costa

**O ESPAÇO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FLORIANÓPOLIS E SUA IMPLICAÇÃO NAS ESCOLHAS
CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Coorientador: Prof. Dr. Fábio Machado Pinto

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da
UFSC.

Costa, André Justino dos Santos

O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física / André Justino dos Santos Costa ; orientador, Jaison José Bassani ; coorientador, Fábio Machado Pinto. - Florianópolis, SC, 2015.

250 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Espaço. 3. Escolhas curriculares. 4. Ensino Fundamental. I. Bassani, Jaison José. II. Pinto, Fábio Machado. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

André Justino dos Santos Costa

**O ESPAÇO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FLORIANÓPOLIS E SUA IMPLICAÇÃO NAS ESCOLHAS
CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Florianópolis, 20 de março de 2015.

Prof. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Jaison José Bassani, Dr.^a
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fábio Machado Pinto, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Filipe Quintão de Almeida, Dr.
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Giovani de Lorenzi Pires, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Em memória ao meu avô Elizeu
Justino dos Santos.

Dedicado às minhas mulheres: Sara
e Sofia (que acompanhou este
processo confortavelmente na
barriga da mamãe).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelo cuidado, pela misericórdia e pela salvação em Cristo Jesus.

À Sara, minha esposa amada, minha namorada para toda a vida, minha amiga dedicada. E à Sofia, que mesmo ainda sem ver o rosto, já amamos do fundo da alma.

Aos meus pais, Alberto e Elizete, pelo amor, pelo investimento, pelo sofrimento, pelo acolhimento e pelas longas conversas. Pelo incentivo aos estudos, à leitura e à dedicação e interesse pela docência.

Aos meus sogros, Renato e Margarete, por terem me adotado como filho e serem nosso ponto de apoio e segurança no dia-a-dia, além de parceiros queridos nas viagens e passeios.

Aos meus avós, Elizeu e Maria, Adir e Dalila, porque mesmo sem conhecerem toda a dimensão do que temos feito e do que temos nos tornado, nunca deixaram de orar pelos netos. Sinto-me honrado em ser abençoado pela fidelidade de Deus a vocês.

Aos meus irmãos, cunhados, tios, primos e sobrinhos, que, perto ou longe, formam essa família que tanto amo e que fez de mim o homem que sou hoje.

À Igreja Presbiteriana em Três Riachos, os irmãos e amigos que tão bem nos acolheram e pelos quais somos abençoados e cuidados diariamente.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Centro de Desportos (CDS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), dos quais guardo ótimas lembranças e pelos quais tenho grande apreço.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC / UFSC / CNPq) pelo acolhimento, pelas ótimas oportunidades de formação, pelas amizades, pelas discussões e sugestões, pela biblioteca excelente. Especialmente aos companheiros do Grupo de Estudos Esporte e Sociedade – Lisandra, Cláudia, Michelle, Cristiano, Daniel, Danielle, Lucas, Hélder, Antônio, Júlio, Mário.

Aos colegas e bolsistas do PIBIC Ensino Médio (NEPESC). Obrigado pelo desafio, pelas brincadeiras, por todo o esforço. Que Deus abençoe a cada um, conduzindo pelo caminho do crescimento e do aprendizado. Obrigado: Verônica, Danielle, Natan, Socorro e Carmen; Leonardo, Nathan Marcelo, Renata, Gislaíne, Eduarda, Priscila, Bruno.

Aos colegas do Labomídia / CDS / UFSC, pelo apoio técnico e pela amizade, especialmente Ângelo, Renato e Leandro.

Aos colegas do LAPE / CDS / UFSC, pelas ótimas conversas, pelo café, pelas oficinas, especialmente Willian, Carine, Liudmila, Vini, Mirafra, Nathalia, Alexandra.

Aos professores do PPGEF – Juarez Nascimento, Gelcemar, Cíntia, Maria de Fátima, Rosane e aos professores José Luiz Lopes Vieira e Lenamar Fiorese Vieira (UEM), pelas contribuições, discussões e desafios em suas respectivas disciplinas.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis e à Secretaria Municipal de Educação e à equipe da Escola Básica Donícia Maria da Costa, por permitirem meu afastamento para cursar o mestrado e por permitirem e apoiarem a coleta de dados nas escolas da Rede.

Aos colegas diretores e professores de Educação Física das escolas da Rede Municipal de Florianópolis, por permitirem a realização desta pesquisa e por contribuírem de forma sempre solícita e acolhedora.

Aos professores Alexandre Fernandes Vaz, Fábio Machado Pinto, Ana Cristina Richter e Giovani de Lorenzi Pires pelas excelentes conversas, sugestões e críticas, e por serem minhas referências de professores comprometidos, sérios e competentes em uma das tarefas mais nobres: instigar outros indivíduos no caminho do esclarecimento e da autonomia.

Aos colegas do Colóquio de Orientandos, pelas “críticas duras, mas com espírito fraterno”, que em todos os momentos me levaram a crescer e a enxergar a pesquisa cada vez com um olhar mais apurado.

À professora Ileana Wenez pela ótima conversa em razão da qualificação e pelo empréstimo de seus livros.

Ao professor Felipe Quintão de Almeida, pelo esforço e dedicação na leitura deste texto, pelas contribuições e questionamentos, tanto agora quanto na qualificação, pelo esforço em estar em Florianópolis para esta banca, e por ser para mim um modelo de pesquisador.

Especialmente ao professor Jaison José Bassani, que além de orientador foi sempre um grande amigo, me estimulando e confiando, oportunizando ótimas experiências. Obrigado por ser um modelo de professor e profissional, pelas ótimas conversas (inclusive via *Skype*), almoços e cafés. Obrigado pelas sugestões, pelas críticas e desafios.

RESUMO

Esta proposta de investigação parte da premissa de que o espaço não é um dado estanque e natural, mas que o indivíduo lida através de concepções construídas historicamente, e nas quais a escola desempenha um papel crucial. Teve como objetivo analisar a estrutura física das áreas destinadas à Educação Física (EF) nas escolas da RME Florianópolis, suas condições de manutenção, e as concepções de espaço e currículo de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa foi dividida em duas etapas. No primeiro momento, foi analisada a estrutura física à disposição de professores de EF em 34 escolas que atendem o Ensino Fundamental e que fazem parte da RME Florianópolis, no período de abril a junho de 2014. A partir desta análise, foram traçados um perfil destes espaços e uma proposta de categorização, tanto para as quadras esportivas – espaço identificado como prioritário no imaginário social em torno dessa disciplina na escola – quanto para o conjunto de espaços existentes nas escolas. Esta categorização foi pensada no sentido de contribuir para a análise de outras redes e também para guiar a elaboração de projetos de escolas que contemplem as necessidades deste componente curricular. Foram criados quatro extratos, a partir da identificação de semelhanças e diferenças entre as escolas analisadas, de modo que se pudesse identificar cada unidade de forma mais sensível às suas limitações ou potencialidades. Em seguida, foram selecionadas três escolas para o aprofundamento da pesquisa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de EF que atuam junto aos anos iniciais. Procuramos identificar a concepção de espaço e infraestrutura considerada ideal, a partir de suas concepções da própria disciplina e de seu papel na escola. Buscamos também problematizar significados atribuídos aos espaços físicos destinados à EF, a partir das escolhas de conteúdo e metodologia no planejamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relatadas pelos próprios professores. Por fim, também foi entrevistado o diretor de infraestrutura desta SME, buscando-se elementos que respondessem aos questionamentos feitos pelos professores. A estrutura física das escolas da RME Florianópolis é muito mais completa do que os estudos de abrangência nacional têm mostrado em relação à escola pública, em geral, mas existem diferenças substanciais entre as escolas desta rede. Devemos questionar também a legitimidade dos espaços escolhidos para a Educação Física, que se baseiam, conforme mostramos, sobretudo no modelo esportivo.

Palavras-chave: Escolas. Infraestrutura Escolar. Educação Física.

ABSTRACT

This investigation proposal comes from the premise that space is not a static and natural data, but with which the individual deals according to historically built conceptions, in which the school plays a crucial part. The main goal was to analyse the physical structure of the areas dedicated to Physical Education (PE) in the schools of the MNE of Florianópolis, their maintenance status and the conceptions of space and PE teachers curriculum for the first years of Elementary Schooling. Methodologically, the research was divided in two steps. In the first moment, the physical structure at the disposal of the PE teachers in 34 schools from the MNE of Florianópolis was analysed, from April to June, 2014. From that analysis, a profile of these spaces and a categorization proposal have been sketched. Both for the sports courts, identified as the main space in the social agreement around this discipline at the schools, as for the existing spaces in the schools. This categorization was sketched to contribute on the process of analysis of other Teaching Networks and also to guide the design of school projects that involve the needs of this curricular component. Four extracts have been created, from identifying likenesses and differences between the analysed schools, in a way that it would be possible to identify each unit in the most sensible way regarding its limitations or strengths. Following, three schools have been selected to deepen the research, by putting into practice semi-structured interviews with five of the PE teachers that act with the first years. We strived to identify the conception of space and infrastructure considered ideal, from their own conceptions of discipline and their role at the school. We also looked to derive meanings attributed to the physical spaces destined to PE, from the content and methodology choices made by the teachers in the first years of Elementary Schooling. By the end of the study, the infrastructure director for this MSE was also interviewed, searching for the elements that would answer the questions raised by the teachers. The physical structure of the MNE of Florianópolis is way more complete than the studies of national coverage have shown about the public school network in general, but there are substantial differences between the schools of this network. We must also question the legitimacy of the chosen spaces for PE, since they mostly, as we have shown, are based on the sportive model.

Keywords: Schools, School Infrastructure, Physical Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadra coberta. EB Intendente Aricomedes da Silva. (Fonte: Pesquisador).....	81
Figura 2 - Arquibancada, em concreto. EB Maria Tomázia Coelho. (Fonte: Pesquisador).....	86
Figura 3 - Parque Infantil, em Madeira Plástica. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: Pesquisador).....	92
Figura 4 - Casinha de Criança, em madeira. ED Jurerê. (Fonte: Pesquisador).....	96
Figura 5 - Academia. EB Dilma Lúcia dos Santos. (Fonte: Pesquisador).....	97
Figura 6 - Pátio Coberto, tipo Vão Central. EB Acácio Garibaldi São Thiago. (Fonte: Pesquisador).....	107
Figura 7 - Vestiários, desativados. EB Luiz Cândido da Luz. (Fonte: Pesquisador).....	118
Figura 8 - Campo gramado, terreno próximo à escola. ED Costa da Lagoa. (Fonte: Pesquisador).....	121
Figura 9 - Mapa das escolas da RME Florianópolis, de acordo com seu tamanho. (Fonte: construído pelo pesquisador – Google Maps).....	133
Figura 10 - Localização. ED Jurerê. (Fonte: Google Maps, editado pelo pesquisador).....	140
Figura 11 - Planta Baixa. ED Jurerê. (Fonte: DINFRA, editado pelo pesquisador).....	143
Figura 12 - Localização. EB João Alfredo Rohr. (Fonte: Google Maps, editado pelo pesquisador).....	145
Figura 13 - Planta Baixa. EB João Alfredo Rohr. (Fonte: DINFRA, editado pelo pesquisador).....	147
Figura 14 - Localização. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: Google Maps, editado pelo pesquisador).....	149
Figura 15 - Planta Baixa, visão geral. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: DINFRA, editado).....	151
Figura 16 - Planta Baixa, piso térreo. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: DINFRA, editado).....	153
Figura 17 - Planta Baixa, piso superior. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: DINFRA, editado).....	155
Figura 18 - Tabela climática anual do município de Florianópolis.....	196

Figura 19 - Temperaturas horárias médias durante o ano e necessidade de sombreamento no município de Florianópolis. 197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias para análise do grau de conservação geral das quadras da RME Florianópolis.....	88
Quadro 2 - Categorias para análise das escolas da RME Florianópolis, com base nos espaços físicos e estruturas para Educação Física.	124
Quadro 3 - Categorização das escolas da RME Florianópolis, com base nos espaços e estruturas para Educação Física.....	126
Quadro 4 - Relação entre as categorias e as notas do IDEB Anos Iniciais.....	128
Quadro 5 - Distribuição das categorias de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental, atendimento à Educação Infantil e adesão ao programa Mais Educação.....	130
Quadro 6 - Distribuição das categorias por região do município.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das quadras cobertas e ginásios nas escolas da RME Florianópolis, de acordo com o número de alunos.	79
Tabela 2 - Presença das marcações específicas das modalidades esportivas nas quadras da RME Florianópolis.	83
Tabela 3 - Número de modalidades esportivas contempladas nas marcações das quadras da RME Florianópolis.	84
Tabela 4 - Presença de equipamentos próprios das modalidades esportivas nas quadras da RME Florianópolis.	84
Tabela 5 - Perfil do grau de conservação geral das quadras da RME Florianópolis.	88
Tabela 6 - Presença de Parques Infantis nas Escolas da RME Florianópolis, por modalidade de ensino ofertado.	91
Tabela 7 - Perfil do material dos parques infantis em escolas da RME Florianópolis.	93
Tabela 8 - Perfil do grau de conservação dos parques infantis nas escolas da RME Florianópolis.	93
Tabela 9 - Perfil do tipo de piso nos pátios descobertos das escolas da RME Florianópolis.	100
Tabela 10 - Perfil da localização dos pátios cobertos nas escolas da RME Florianópolis.	106
Tabela 11 - Perfil do tipo de salas utilizadas como auditório / sala de vídeo nas escolas da RME Florianópolis.	111
Tabela 12 - Espaços identificados nos arredores (aproximadamente 1km) das escolas da RME Florianópolis.	120
Tabela 13 - Espaços externos nos arredores (aproximadamente 1km) das escolas selecionadas para a segunda etapa da pesquisa.	179

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	19
INTRODUÇÃO	23
1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA.....	23
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	41
1.3 OBJETIVOS	43
1.3.1 Objetivo Geral.....	43
1.3.2 Objetivos Específicos.....	43
1.4 JUSTIFICATIVA.....	44
1.5 ESTRUTURA DO ESTUDO.....	45
ARGUMENTOS PARA PENSAR O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	48
CONHECENDO AS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS: RELATO DE UM TOUR PELA CIDADE.	76
Quadras	78
Parques Infantis.....	90
Academias.....	96
Sala ou Depósito de Educação Física.....	97
Pátios descobertos, Árvores, Jardins e Hortas.....	99
Pátios Cobertos	105
Salas Multiuso.....	108
Auditórios/Salas de Vídeo	110
Laboratório de Informática	112
Vestiários	117
Espaços externos à Escola.....	120
SITUAÇÃO GERAL – CATEGORIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA RME FLORIANÓPOLIS	123

Distribuição das Categorias por Número de Alunos matriculados no Ensino Fundamental; Atendimento à Educação Infantil (0 a 5 anos); e adesão ao projeto Mais Educação.....	128
Distribuição das Categorias por Região do município.....	132
OS LUGARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES.....	139
As escolas selecionadas	140
Os professores entrevistados.....	157
A Educação Física segundo os professores entrevistados.....	158
Quais espaços da escola os professores de Educação Física ocupam em suas aulas?.....	168
E os espaços externos à escola?	179
O que se faz e o que não se faz por conta do espaço	186
O problema do clima.....	191
Utopia – como seria o espaço ideal.....	198
Participação dos professores na discussão sobre o espaço da escola	202
Como acontece no âmbito institucional – a voz da Diretoria de Infraestrutura da SME.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICES.....	235
Apêndice 1 – Roteiro de observação dos espaços físicos das escolas básicas e desdobradas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC	235
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores de Educação Física	243
Apêndice 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com o diretor de Infraestrutura (DINFRA/SME/PMF).....	245

Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção ou Equipe Pedagógica	247
Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores	249
Apêndice 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor de Infraestrutura	251

INTRODUÇÃO

1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Esta proposta de investigação, que teve a intenção de conhecer a estrutura física das áreas destinadas a Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e seus impactos no planejamento das aulas de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parte da premissa de que o espaço não é um dado estanque e natural, mas que o indivíduo lida com essa dimensão da realidade através de concepções construídas historicamente, e nas quais a escola desempenha, enquanto instituição social que materializa determinada concepção espaço-temporal, um papel crucial.

Afinal de contas,

[...] as maneiras como compreendemos o espaço e o tempo – e como nos relacionamos com eles – não são universais, mas estão profundamente determinados pela cultura, por práticas que se dão na própria materialidade das relações sociais, econômicas, políticas e suas correlativas representações simbólicas. (VEIGA-NETO, 2002, p. 206).

Veiga-Neto (2002) afirma que há uma relação visceral entre o currículo escolar e a “construção da espacialidade moderna”. O currículo atua por meio de dispositivos como a grade de disciplinas, o calendário, a divisão dos espaços na escola, a organização dos alunos durante as aulas, entre outros aspectos. Cada um desses elementos, segundo o autor, faz parte da forma como o currículo é pensado, no sentido de ser um mecanismo estruturante da vida na escola. Os dispositivos curriculares escolares ensinam “um tipo de percepção e de uso do espaço, um tipo de propriedade e abrangência simbólica do espaço, além de propiciarem uma conexão entre tempo e espaço.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 213).

Nesse sentido, o espaço não pode ser visto apenas como o cenário em que os corpos são inscritos e onde atuam. Na verdade, o próprio corpo institui e organiza o espaço, ao mesmo tempo em que o espaço dá certo sentido ao corpo (VEIGA-NETO, 2001, p. 15). Sendo assim, a organização e a gestão do espaço (e também do tempo) escolar influenciam na formação (ou seja, conformam) das subjetividades dos alunos, por meio do aprendizado de normas e valores, pelos sentidos, sem

palavras, a partir dos dispositivos organizadores da sua rotina na escola. (SOARES et al., 2010).

No contexto da escola, o espaço é parte substancial do currículo, da sistematização estrutural e sequencial do trabalho pedagógico. Se é assim, a escola instrui a criança/adolescente nas formas “adequadas” socialmente de conceber o espaço, através das rotinas que propõe.

Rocha (2000), no entanto, acrescenta a compreensão de que a escola perpetua uma contradição própria, por ser uma instituição da modernidade, e que traz no bojo características democráticas ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção da ordem social vigente. A transmissão da cultura aos alunos “é necessária e útil para dar direito a todos de poderem, através do saber, ascender socialmente”, mas esta missão vem sob a forma de uma “dimensão domesticadora e reguladora” (ROCHA, 2000, p. 28). Funciona sob a lógica de que indivíduos que não sabem se submetem aos que já sabem. E a organização dos espaços na escola obedece a essa contradição, por exemplo, na organização das salas de aula – professor na frente (em posição de vigilância) e alunos enfileirados e “presos” às suas carteiras (ROCHA, 2000).

Outro fator relevante a se destacar é que o espaço é uma das dimensões mais negligenciadas na maioria das escolas em nosso país, especialmente por parte das secretarias de educação, tendo em vista a quase exclusiva preocupação com o alto custo de construção e manutenção de edificações, geralmente por ignorarem ou minimizarem sua relevância para a prática pedagógica. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Soares Neto et al. (2013), com base em dados de 194.932 escolas, extraídas do Censo Escolar 2011, 61,8% das escolas municipais brasileiras são classificadas como tendo uma estrutura elementar (possuem somente aspectos elementares para o funcionamento da escola, como água, esgoto, energia elétrica e cozinha) e 31,6% como tendo uma estrutura física básica (além dos itens anteriores, também possuem sala de direção e equipamentos eletroeletrônicos, como TV, computador, impressora). Ou seja, em 93,4% das escolas municipais do país não se encontra uma estrutura adequada, o que incluiria, por exemplo, espaços para as aulas de Educação Física, uma quadra de esportes ou um parque infantil. De acordo com este estudo, apenas 6,6% das escolas municipais brasileiras teriam estas estruturas. Mais especificamente, se forem selecionadas as situações mais próximas da realidade da cidade de Florianópolis (alvo de nossa pesquisa), escolas urbanas (24,5%) localizadas na região Sul (30,4%) estão em melhor situação. Ainda assim, é evidente a ausência de condições apropriadas na maioria das unidades educativas desta região do país.

Ao fim desse estudo, os autores sugerem que se analise

[...] para além do desempenho dos estudantes, os fatores contextuais passíveis de intervenção que possam trazer melhorias para o sistema educacional. [...] Essas pesquisas contribuem para esclarecer o processo de produção de desigualdades e demonstram que as diferenças de desempenho podem ser a reprodução de um histórico de desigualdades sociais. (SOARES NETO et al., 2013, p. 97).

Sugerem também a possibilidade de não analisar apenas a presença ou não de determinados itens estruturais, mas também a qualidade destes elementos. E concluem enfatizando a necessidade de políticas públicas que promovam condições mínimas para que a aprendizagem escolar ocorra em um ambiente favorável (SOARES NETO et al., 2013).

Outros dois estudos identificam as condições gerais de infraestrutura de escolas públicas brasileiras (SÁTYRO; SOARES, 2007 e CERQUEIRA; SAWYER, 2007) a partir de dados coletados pelo Censo Escolar. Sátyro e Soares (2007) utilizam os dados coletados em 1997 e em 2005, e analisam a evolução das condições materiais neste período e as diferenças que se verificam entre as escolas estaduais, municipais e privadas. Para os autores, é fundamental que se conheça mais profundamente a condição das escolas públicas, porque são responsáveis por 90% das matrículas do Ensino Fundamental no Brasil, e

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. (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 7)

Apesar de manifestarem a crença nesta relação (infraestrutura e melhoria do desempenho dos alunos), ao analisarem os dados das escolas brasileiras, concluem que

Os dados mostram que, em todos os indicadores usados, a melhoria das condições materiais nas

escolas foi grande. No caso de formação profissional e acesso a computadores foi especialmente grande, mas mostrou-se também em infraestrutura básica, dependências escolares e acesso e qualidade das bibliotecas. No entanto, os resultados educacionais não mostraram melhoria significativa no período. (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 35).

É importante ressaltar que os autores estão utilizando, como referência de desempenho, os resultados medidos pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), mecanismo desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que consiste na aplicação de provas padronizadas aos estudantes em diferentes etapas da Educação Básica, e que serve como subsídio para elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta relação é feita quantitativamente e pode significar que, mesmo diante de uma melhoria das condições materiais das escolas brasileiras, ainda não foi atingido um patamar que possibilite a melhoria efetiva do aprendizado. Mas também pode significar simplesmente que as condições materiais podem atuar negativamente no desempenho, mas não ter a mesma relevância no sentido da sua melhora.

Por sua vez, o estudo conduzido por Cerqueira e Sawyer (2007), também utilizando os dados sobre a estrutura das escolas brasileiras, propõe uma tipologia que define três perfis gerais, de modo que se compreenda melhor a realidade do país. Justificam sua iniciativa a partir do argumento de que

[...] a importância atribuída aos recursos escolares, entendidos como instalações e equipamentos existentes, que emerge da literatura sobre o desempenho escolar nos países em desenvolvimento, ressalta a urgente necessidade de que se aprofunde o conhecimento a respeito da realidade dos estabelecimentos escolares brasileiros, principalmente sobre como ocorre a distribuição dos recursos escolares, dada a premissa de que os resultados escolares, especialmente em países em desenvolvimento, são sensíveis aos níveis de recursos escolares [...]. (CERQUEIRA; SAWYER, 2007, p. 54).

Para esses autores, as mudanças demográficas ocorridas no Brasil nas últimas décadas (diminuição das taxas de natalidade e a consequente

diminuição no ritmo de crescimento da população)¹ permitiram superar, pelo menos em sua grande maioria, a falta de vagas nas escolas da Educação Básica, e permitem a concentração das preocupações nas questões de qualidade oferecida. Atualmente, a cobertura desta etapa da educação está próxima da universalização². No entanto, em suas análises das condições materiais, os autores identificaram que metade das escolas brasileiras (49,2%) encontram-se no perfil 1, que abrange

[...] pequenas escolas, de ensino fundamental, sem infraestrutura, rurais, municipais, não informatizadas, com baixíssima qualificação docente, doravante referidas como escolas de baixa infraestrutura. (CERQUEIRA; SAWYER, 2007, p. 55)

Essas escolas atendem apenas 9,1% dos estudantes brasileiros. O perfil 2 representa 24,7% das unidades, que atendem 31,9% dos estudantes, e, por sua vez, caracterizam-se como

[...] de porte médio, de ensino fundamental, com razoável nível de infraestrutura, urbanas, estaduais ou particulares, não informatizadas, com médio/alto nível de qualificação docente, doravante chamadas de escolas de média infraestrutura (CERQUEIRA; SAWYER, 2007, p. 55-56)

Já o perfil 3 proposto pelos autores representa 14,7% das escolas, que atendem 57,7% dos estudantes brasileiros e engloba

[...] grandes escolas urbanas, de ensino médio e/ou fundamental, com elevado nível de infraestrutura,

¹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Taxa Bruta de Natalidade (por mil habitantes) passou de 20,86 em 2000 para 14,47 em 2014. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br>>. Acesso em 04 fev. 2015.

² Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) analisados por Castro (2009), em 2007, 97,6% das crianças com idade entre 7 e 14 anos (que naquele momento representava a idade referente ao Ensino Fundamental) frequentavam à escola. Como dado de comparação, em 1992 (15 anos antes) este número era de 86,6%.

estaduais ou particulares, com altos níveis de informatização e de qualificação docente, referidas como escolas de elevada infraestrutura. (CERQUEIRA; SAWYER, 2007, p. 56).

Baseados em informações referentes ao ano 2000, e a partir da classificação proposta, identificam por exemplo que, em Santa Catarina, 40% das unidades escolares são classificadas como pertencentes ao Perfil 1, ou seja, possuem baixa infraestrutura (enquanto há unidades da federação em que esta classificação atinge 80% das escolas). No entanto, a associação com o que é verdadeiramente realizado nestas escolas e o desempenho educacional resultante é uma tarefa à qual os autores não se dedicam.

O espaço físico e sua relação especificamente com o desenvolvimento das aulas de Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental tem sido também temática de alguns estudos publicados em periódicos brasileiros da área. A partir de um levantamento³ em alguns dos principais periódicos da área, foi possível identificar sete trabalhos que trataram do tema do espaço. Mais do que apresentar as pesquisas realizadas, nosso objetivo é assinalar questões relevantes que nos guiam na análise do objeto desta pesquisa. Assim, não apresentaremos os estudos em ordem cronológica, mas de acordo com a elaboração das problemáticas abordadas.

A pesquisa desenvolvida por Damazio e Silva (2008) analisa, a partir de um roteiro de observação, as condições para o ensino da disciplina e a qualidade dos espaços físicos e instalações em dez escolas públicas do município de Teresópolis (RJ). Argumentam que, historicamente, a preocupação com a construção de um lugar específico para o funcionamento da escola surge apenas com o advento da República, ou seja, há pouco mais de um século, e que atualmente o aumento da demanda por matrículas (tendo em vista o esforço pela

³ Este levantamento abrangeu a versão eletrônica das principais revistas da área, segundo o estudo conduzido por Bracht *et al.* (2011): Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da UEM, Pensar a Prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e Movimento, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE). Foram utilizadas no levantamento as seguintes palavras-chave para títulos e resumos: “Espaço Físico”, “Espaço”, “Lugar”, “Arquitetura”, “Quadra”. Os artigos identificados foram selecionados a partir da leitura do título e do resumo. O levantamento incluiu todo o período das publicações disponibilizadas digitalmente pelos periódicos.

universalização da Educação Básica) tem levado a uma preocupação menor com as condições para a construção destes estabelecimentos. Entendem que as prescrições elaboradas pelos órgãos oficiais estão atreladas à relação custo-benefício, abandonando as preocupações pedagógicas. E, a partir dos posicionamentos dos professores, afirmam

[...] que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho. (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

Para essas autoras, a Educação Física é uma disciplina que demanda espaços, instalações e materiais peculiares, e a ausência destas condições poderia ser prejudicial ao interferir no trabalho pedagógico – o que evidenciaria a não-valorização social da disciplina e o descaso dos governantes para com a escola pública, nos casos estudados.

Ao assinalarem o papel que o espaço físico e as condições materiais têm, na opinião delas, de condicionar gestos e hábitos dos indivíduos, estabelecendo “pontos de referência”, refletem que

A escola deveria, diante deste entendimento, ser espaço rico em termos de estímulos para experiências espaciais, oferecendo uma infraestrutura compatível com o desenvolvimento global do aluno. Neste sentido, a carência e a precariedade de espaços e instalações para aulas, atividades recreativas, movimentos corporais, experiências estéticas, não estariam comprometendo o trabalho pedagógico e, de modo peculiar, as aulas de Educação Física? (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 195).

O estudo conduzido por Oliveira, Silva e Molina Neto (2011) se debruça sobre as representações de quatro professores de Educação Física sobre os locais que utilizam para ministrar suas aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre (RS). Inicialmente os autores já afirmam que o maior problema não é a

existência (ou não) do espaço, mas a “concepção norteadora” da prática que será desenvolvida pelo professor. Sendo assim, identificam que existe uma dependência dos novos professores com relação aos materiais e espaços oportunizados durante a formação inicial, que não condizem com a realidade encontrada na escola pública, o que reflete em despreparo para esta demanda. Apesar disso, insistem que o espaço da escola “é mais do que uma estrutura física/material, é produção de aprendizagens que envolvem relações sociais de formação de pessoas” (OLIVEIRA; SILVA; MOLINA NETO, 2011, p. 4). Haveria, então, o que os autores denominam de “docência do espaço”, na medida em que espaços e materiais disponíveis representariam determinada concepção educativa por determinarem (?) a forma de trabalho de muitos professores.

A partir dessa compreensão, identificam na fala e na atuação dos professores pesquisados a crença de que a presença de certos equipamentos (quadra, bolas e sala de aula) e ausência de espaços e materiais específicos para o desenvolvimento de outras práticas (lutas, ginástica, atletismo e dança) (de)limitam seu trabalho na escola. Este diagnóstico conduz à percepção dos professores de que existe uma hierarquia nos conteúdos da disciplina, menor importância e até invisibilidade de determinados conhecimentos, em detrimento de outros, notadamente os esportes, para os quais a escola disponibilizaria condições materiais mais adequadas. Quadras com marcações para os esportes coletivos (futsal, basquete, vôlei e handebol) têm sua utilização especificamente restrita a estas modalidades e o mesmo acontece com a oferta dos equipamentos, como as bolas.

Segundo os autores, os professores também delimitam suas práticas às possibilidades de uso dos espaços privilegiados e dos materiais para a condução das aulas, o que passa a se constituir em elementos de privilégio e disputa de poder, como por exemplo na necessidade de agendamento para uso das quadras cobertas. Neste caso, professores mais antigos ou com condição funcional mais estável teriam vantagens sobre outros em situações mais instáveis.

Por fim, identificam que os professores de Educação Física investigados “têm dificuldades em (re)significar os espaços escolares e os materiais que a escola oferece” (OLIVEIRA, SILVA; MOLINA NETO, 2011, p. 8), ou seja, são utilizados apenas para aqueles conteúdos mais evidentes, direcionando o planejamento da disciplina. Sugerem que deveriam ser pensados espaços mais flexíveis, passíveis de arranjos múltiplos.

Soares et al. (2010) ampliam o olhar, além das aulas de Educação Física, para a utilização dos espaços disponíveis também nos momentos

de treinamento esportivo e recreio, bem como os conflitos e tensões decorrentes desse compartilhamento em uma escola pública do Rio de Janeiro (RJ). Seu objetivo é identificar elementos nesses momentos para revelar a “cultura corporal oferecida, intencionalmente ou não, no currículo dessa escola” (SOARES et al., 2010, p. 72), a partir da noção de que a gestão do espaço e do tempo (seja na escola ou em qualquer outro ambiente) influencia a formação das subjetividades.

Começam suas reflexões identificando uma dificuldade da disciplina: a falta de consenso ou de acordos mínimos sobre seus objetivos e os conteúdos a serem abordados na escola. Para os autores, este fator tem influência direta nos usos do tempo e do espaço, mas os esportes despontam como o conteúdo preponderante nas aulas observadas, assim como a “metodologia” do jogo esportivo em si.

Ao entrevistarem professor e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, também notaram que o espaço/tempo da disciplina não é identificado de modo positivo por uma grande parcela dos alunos, haja vista o alto absenteísmo observado, situação em que os alunos se colocam no papel de espectadores, sem participarem ativamente das atividades, mesmo estando presentes nas aulas. Esta negação dos alunos em participarem das atividades, e o aumento destas ocorrências na medida em que se avança nas etapas do ensino fundamental, demonstraria, na visão dos autores, que os alunos não identificam relevância nos conteúdos da Educação Física para seus objetivos escolares.

Uma das consequências principais deste contexto foi notada pelos autores nos momentos de recreio e tempo livre: a ocupação dos espaços obedece ao princípio da auto-organização, em que os mais poderosos (seja nas relações de gênero, idade ou entre grupos) determinam o seu uso (e dos equipamentos a disposição) autoritariamente. Argumentam que este funcionamento é naturalizado por professores e funcionários, que não intervêm. Ou seja, a utilização dos espaços que se estabelece na escola, inclusive na Educação Física, constitui-se em elemento de uma dada cultura corporal escolar a qual os alunos se integram e reproduzem.

Araújo (2012), ao observar aulas da disciplina em todo o Ensino Fundamental e entrevistar estudantes dos anos finais de duas escolas no município de Guarani das Missões (RS), identifica espaços em condições favoráveis para o desenvolvimento da Educação Física e de atividades extracurriculares (como o treinamento esportivo). Mas argumenta que

[...] esta relação dos espaços disponíveis que é ligada à realidade em que cada contexto se encontra não quer dizer que um contexto com amplos

espaços tenha melhor desenvolvimento que em outros, o espaço somente situa as opções e alternativas para que se desenvolvam as manifestações corporais que são previamente sistematizadas. (ARAÚJO, 2012, p. 28).

Para o autor, o espaço apenas oferece opções, mas o desenvolvimento depende exclusivamente dos atores institucionais (os professores, neste caso). É necessário relativizar esta afirmação, tendo em conta que as escolas analisadas não aparentam impor dificuldades à utilização dos espaços, de acordo com os dados apresentados. Mas o autor não se detém em explicitar as escolhas curriculares feitas pelos professores e suas motivações.

O estudo de Paula et al. (2012) aborda justamente três perguntas que vão na direção deste problema: se a escola não possuir uma estrutura adequada, o ensino da Educação Física comprometerá o desenvolvimento dos alunos? A aula de Educação Física resume-se à prática? A carência de recursos compromete o ensino? A prerrogativa de que se valem é a de que a

[...] Educação Física, por se tratar de um componente curricular, no qual seu objeto seja o movimento corporal, ela necessita de um espaço que contenha uma estrutura adequada para a realização das atividades práticas pertinentes ao seu currículo, caso contrário, se a escola não possuir sequer um espaço físico para estas práticas, provavelmente o ensino da disciplina em destaque estaria comprometendo o desenvolvimento dos alunos, em suas capacidades física, motora, social, afetiva e cognitiva. (PAULA et al., 2012, p. 58).

O instrumento utilizado nesse estudo foi um questionário aplicado a 27 professores do município de Sobral (CE), com a finalidade de traçar um panorama crítico dos “espaços, estruturas e materiais peculiares” à Educação Física escolar. Dos professores participantes, 30% disseram não ter em sua escola nenhum espaço destinado à Educação Física, 11% afirmam não ter material didático e 33% deles afirmam que o material não é de boa qualidade; 85% dos professores afirmam não ter materiais para alguns dos conteúdos que constam no plano de ensino; e 40% constataram que encontram dificuldades relacionadas ao ambiente físico (PAULA et al., 2012, p. 62-63). Neste contexto, os professores que

contam com as melhores situações materiais em suas escolas afirmam que conseguem distinguir que esses espaços e equipamentos favorecem o desenvolvimento das aulas. Apesar disso, os próprios autores concluem que é necessário à disciplina refletir sobre seu “modo de organizar, sistematizar e realizar seu trabalho pedagógico, evidenciando sua significância no currículo escolar [...] na formação do aluno” (PAULA et al., 2012, p. 63). Buscam, assim, enfatizar a relevância das escolhas e ações dos professores, mesmo diante das condições objetivas encontradas nas escolas.

O sexto artigo encontrado em nossa busca nos periódicos da área guarda uma peculiaridade interessante em relação aos demais até agora apresentados, por ser o único cujo escopo é buscar elementos para lidar com a demanda imposta pelas condições climáticas ao planejamento do professor de Educação Física. Simon, Cardoso e Domingues (2008) justificam sua pesquisa a partir da experiência do estágio durante a formação inicial, quando a chuva tornou-se um desafio para a prática nas aulas a serem ministradas. As autoras afirmam que

A Educação Física possui características próprias, bem diferentes de todas as outras disciplinas escolares, ela necessita de espaço e materiais diferenciados, os quais ainda não são parte do cotidiano da maioria das escolas brasileiras. (SIMON; CARDOSO; DOMINGUES, 2008, p. 348).

Antes de mais nada, é relevante relativizar a afirmação acima. Qualquer área do conhecimento presente na escola pode afirmar que tem características próprias, que lhe demandam espaços e materiais diferenciados. A especificidade da Educação Física precisa recair sobre seu objeto, e desta forma acreditamos que, quanto mais complexa for a compreensão deste objeto, maiores serão as possibilidades de intervenção pedagógica.

No entanto, como principais contribuições, produzidas a partir de entrevistas com professores universitários que tinham experiência docente em escolas, e com colegas estagiários de Educação Física, as autoras identificaram algumas dificuldades associadas a esta demanda: inexperiência e limitações no “repertório” dos estagiários e de professores em início de carreira; falta de espaços adequados (salas amplas, pátio coberto livre, ginásio de esportes); falta de legitimidade da sala de aula como espaço para a Educação Física na cultura escolar estabelecida; e a

inconsistência da valorização da criatividade do professor da área, que seria nada mais que um discurso requintado para a necessidade de improvisação constante, dados os espaços disponíveis.

Com relação à interferência climática sobre o desenvolvimento do planejamento dos professores, afirmam que, apesar do discurso de que não deveria haver, a observação e os relatos dos entrevistados confirmam o prejuízo sentido no andamento das aulas. Por isso, insistem na necessidade de que as políticas públicas voltadas para o aprimoramento da escola sejam efetivas também ao atender as necessidades de espaços adequados para a realização das aulas de Educação Física, independente das condições climáticas.

Por fim, o artigo publicado por Wenzel e Stigger (2006) trata do momento do recreio escolar, parte do cotidiano mas com um caráter “de dispersão”, visto como um espaço “não oficial” do contexto escolar. O objetivo da pesquisa foi, por meio da observação do recreio em uma escola pública de Porto Alegre (RS), pensar a maneira como se aprende a ser menino/menina no universo cultural da escola, além de “como o corpo se torna alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem nos corpos.” (WENZEL; STIGGER, 2006, p. 61). Os autores consideram que o recreio é um momento de aprendizagem não oficial e não intencional, mas mesmo assim, espaço pedagógico, e que nele estão inscritos os modos de ser e agir da sociedade em que está inserido. Os autores afirmam que se cria no contexto escolar uma cultura particular que define suas próprias regras, a partir do contexto mais amplo (WENZEL; STIGGER, 2006, p. 67). E entre essas regras, encontram-se aquelas relacionadas à vivência e ocupação dos espaços escolares – por isso a inclusão do trabalho entre aqueles que tratam da problemática da relação entre espaço escolar, corpo e currículo.

Um aspecto notado na escola observada é que o pátio disponível para as crianças e adolescentes durante o recreio era reduzido às quadras esportivas e a algumas áreas de descanso. Por conta das poucas opções, ficou evidente que os primeiros espaços a serem ocupados no recreio eram as quadras, justamente pelos meninos mais velhos, que se impunham pelo tamanho corporal, pela idade e pela habilidade. Esta divisão e a exclusão consequente não era oficial e não havia sido determinada por nenhum adulto, mas pelos(as) próprios(as) alunos(as). As apropriações e legitimações dos espaços são impostas por grupos mais fortes, mais velhos e mais habilidosos, que impedem a participação dos demais, e o esporte seria um dos meios utilizados pelos meninos para apropriar-se do espaço da escola (WENZEL; STIGGER, 2006, p. 69). Por

outro lado, há grupos de alunos que resistem, negociam ou aceitam as imposições, dependendo das relações que se estabelecem.

Para os autores, a escola delimita os espaços que cada um pode utilizar, o que pode ser feito nestes espaços, quem tem a prioridade, etc., mesmo no recreio, entendido como um momento de atividade “livre” por parte dos alunos:

A escola configura diferentes espaços e tempos em suas salas de aula, nos pátios e nos deslocamentos das crianças. Observa-se, ainda, que a escola não é um espaço só das crianças, mas comporta um espaço onde ou através do qual se faz aquilo que pode ser feito, havendo também um espaço para as fugas e resistências por parte das crianças. Nesse sentido, a escola não constitui um lugar homogêneo e de paz absoluta. Ela é uma instituição onde se discutem, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados através de processos em que as crianças se encontram inseridas participando de negociações culturais ou imposições tanto ou mais complexas e até tão disciplinadoras quanto os processos de que participam os adultos. Nesse contexto, cada espaço da instituição - as salas de aula, a sala de professores, a cozinha, o saguão, o corredor ou o pátio - tem características comuns e, também, particularidades que lhe são próprias, configurando sua própria cultura. (WENETZ; STIGGER, 2006, p. 73).

Sob essa perspectiva, a cultura escolar constitui-se também pela maneira como se negocia a apropriação dos espaços, o que fica mais evidente no recreio, momento em que há menos interferências por parte dos adultos.

A partir desse levantamento, pudemos identificar algumas limitações nas pesquisas sobre o espaço para a Educação Física. Em geral, os autores criticam o espaço físico a partir de suas limitações, sem aprofundar-se no detalhamento do que existe a disposição e nas escolhas feitas pelos professores para lidar com essa infraestrutura. Além disso, afirmam que os espaços são limitados, mas não aprofundam a discussão sobre quais seriam as condições ideais, nem as concepções de Educação e Educação Física percebidas nas realidades estudadas ou na atuação dos professores. A exceção é o estudo de Oliveira, Silva e Molina Neto

(2011), que procura justamente observar as representações dos professores sobre o espaço e, assim, identificam questões relevantes como o limitado currículo desenvolvido pelos professores por ficarem “presos” ao que é oferecido de forma mais evidente pelo espaço físico de sua instituição.

Outra limitação que percebemos é o foco em realidades muito pontuais (uma ou duas escolas, número reduzido de professores, entrevistas que não são acompanhadas de observações ou outras formas de triangulação das fontes), não possibilitando comparar realidades ou identificar quais aspectos motivam as decisões dos professores na escolha do currículo e das metodologias a serem propostas. O estudo de Paula et al. (2012), nesse sentido, possui maior amplitude, buscando compreender melhor a situação de uma rede pública de ensino, mas apenas valendo-se de entrevistas com professores.

Ainda como referência do que tem sido publicado em eventos da área de Educação Física sobre o tema desta dissertação, consultamos também a base digital de dados do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE),⁴ que reúne os anais eletrônicos dos congressos organizados por esta instituição. Com base na leitura dos títulos e resumos⁵, foram identificados seis trabalhos que tratam da relação entre espaços e aulas de Educação Física na escola.

O primeiro trabalho (TSCHOKE et al., 2008), desenvolvido pelo grupo da professora Simone Rechia, da Universidade Federal do Paraná, analisa as formas de apropriação dos espaços lúdicos durante o recreio, em uma escola pública municipal de Curitiba (PR). Sua metodologia consistiu na descrição detalhada dos espaços (incluindo registro fotográfico) e “observação e descrição densa” (TSCHOKE et al., 2008, p. 3) do cotidiano do recreio. Os autores dão especial atenção ao playground (parque infantil), ao pátio e às árvores presentes no espaço da escola.

⁴ “O Sistema Online de Apoio a Congressos (SOAC) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é iniciativa da Gestão 2007/2009 com o intuito de disponibilizar uma ferramenta de gerenciamento dos seus congressos e de publicação eletrônica dos anais dos congressos científicos, contribuindo assim, para a democratização do acesso ao conhecimento produzido pelos membros dessa comunidade”. Estão disponíveis os anais dos eventos realizados a partir de 2008, no site <<http://congressos.cbce.org.br>>. Acesso em 28 jul. 2014.

⁵ Para tal foram utilizadas na plataforma de consulta as mesmas palavras-chave do levantamento anterior, a saber: “Espaço Físico”, “Espaço”, “Lugar”, “Arquitetura”, “Quadra”.

Sobre o playground, afirmam que “este é o único espaço, dentro do ambiente escolar, planejado para a vivência do lúdico” (TSCHOKE et al., 2008, p. 6), encontra-se fechado por grades (acesso proibido aos alunos durante o recreio, e utilizado apenas pelos alunos da Educação Infantil, o que chamam de “um processo de desapropriação”), aparenta pouca manutenção e é construído com material artificial (não deixam claro qual é o material). Segundo os autores, “observou-se a presença de equipamentos tradicionais, mas nada de novo em design, ou seja, não há a presença de um diferencial. O espaço apresenta um modelo tradicional simples” (TSCHOKE et al., 2008, p. 6).

Sobre as árvores, afirmam

É válido destacar que boa parte das crianças demonstrou o desejo de brincar nas árvores. Nessa escola o acesso às mesmas é proibido às crianças, pelo fato de pôr em risco a segurança. Infere-se nesse sentido que a escola inibe a possibilidade dos alunos de um contato mais harmônico com a natureza. (TSCHOKE et al., 2008, p. 7).

Em suas conclusões, analisam que o órgão mantenedor da escola, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação, teria pouco interesse em investir recursos na inovação e conservação dos espaços da escola e que esta posição estaria vinculada ao tipo de educação almejado. Por outro lado, essa carência seria superada pela diversidade de apropriações percebidas nos momentos do recreio, tendo em vista que a escola se constitui em um espaço privilegiado para a vivência do lúdico por parte das crianças que a frequentam, apesar de todas as limitações identificadas pelos pesquisadores.

O segundo trabalho, de Feio, Bittencourt e Souza (2010), consiste na apresentação da realidade de uma escola pública estadual em Belém (PA) e da maneira como uma professora de Educação Física utiliza os espaços físicos para ministrar suas aulas. Segundo os autores,

[...] a realidade da mesma [da escola analisada] é o contrário do que em muitas instituições públicas, pois há espaços adequados e bastante para as aulas de Educação Física, e materiais, sendo que a professora possui até uma sala com os recursos necessários para estar ministrando uma aula bem elaborada. (FEIO; BITTENCOURT; SOUZA, 2010, p. 3).

Apesar desta análise positiva sobre a estrutura física da escola, os autores identificaram uma subutilização tanto dos espaços quanto dos elementos materiais no período analisado. Para eles, apesar das boas condições, a professora não explora esta estrutura. Citam, por exemplo, o fato de que a professora utiliza apenas três bolas em sua prática, além das cordas e arcos, apesar de ter a disposição muitas outras opções (FEIO; BITTENCOURT; SOUZA, 2010, p. 2).

O terceiro trabalho apresentado nos eventos organizados pelo CBCE (OLIVEIRA; SILVA, 2010) buscou analisar o espaço físico de uma escola pelo olhar dos professores de Educação Física, em uma etnografia educativa. As autoras observaram aulas, entrevistaram professores e analisaram seus planejamentos. Foram pesquisados quatro professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Porto Alegre (RS).

Um dos aspectos que chama a atenção, a partir das falas dos professores, é o aparente isolamento da escola em relação à comunidade, simbolizado tanto pelos muros que separam o “mundo da rua” do “mundo da escola”, quanto na quase exclusiva relação dos professores com os pais dos alunos a partir de problemas disciplinares. Avaliam que este isolamento é mais intenso na Educação Física, tendo em vista o já existente distanciamento da disciplina em relação ao restante da própria escola. Ao explicar esta relação conflituosa, as autoras indicam a existência de privilégios e disputas de poder relacionados à divisão dos espaços físicos e utilização de materiais. No aspecto da relação com a comunidade, a utilização de espaços fora da escola ou a busca de convênios com outras instituições ou personalidades no seu entorno podem encontrar diversos empecilhos que são vistos como insuperáveis, tendo em vista questões de segurança, sobrecarga de trabalho, falta de profissionais, etc.

A pesquisa de Terra e Mascarenhas (2010) acrescenta um elemento externo ao tema: a existência em uma unidade educativa de programas de educação integral, no caso uma das políticas públicas federais de maior envergadura neste sentido, desenvolvido pelo Ministério do Esporte. A pesquisa é um estudo de caso realizado em uma escola pública municipal de Goiânia (GO) e o seu objetivo foi analisar em que medida o Programa Segundo Tempo (PST) influenciava a oferta da disciplina Educação Física.

A principal argumentação dos autores é que o PST entra na escola “sem criar um espaço de discussões coletivas entre a escola e o programa” (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 699), de forma que se torna um

projeto educacional paralelo ao desenvolvido pela escola. Contudo, afirmam que na instituição analisada não há implicações do PST na oferta da disciplina Educação Física, a não ser “o compartilhamento do mesmo espaço no interior da escola” (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 700). Chegam a relatar que, em alguns momentos, uma mesma quadra é dividida para que ocorram simultaneamente uma aula da disciplina e outra aula do PST. Consideram que isso pode significar prejuízos para a educação escolar, tanto que indagam:

O porquê investir num segundo tempo da educação, sendo que o primeiro tempo de um modo geral está precário (falta de formação continuada, professores mal remunerados, espaço físico das escolas depredado, escassez de material didático)? (TERRA; MASCARENHAS, 2010, p. 700)

No final das contas, denunciam uma questão que pode ser bastante crítica para a escola como um todo e, especialmente no caso do PST, para a Educação Física, mas consideram que pode ser um mal menor se não for necessário compartilhar o espaço físico.

O estudo publicado por Alves (2012) consiste no relato de experiências pedagógicas da autora no sentido de superar a visão de que as aulas de Educação Física ministradas fora da quadra resumem-se apenas à prática de jogos de tabuleiro. Argumenta que existe uma visão equivocada de que a quadra é o espaço exclusivo de atuação do professor de Educação Física e de que a única forma de aula possível é a execução de movimentos. Em sua concepção, a disciplina tem o papel de contribuir para o conhecimento e vivência dos elementos da cultura corporal de movimento, visando o desenvolvimento da “autonomia e criticidade para criar, usufruir e transformar essa cultura” (ALVES, 2012, p. 1).

Relata que, em sua experiência, muitas vezes atuou em escolas que não dispunham de quadras ou pátios, ou nas quais estes espaços não eram cobertos (e, portanto, estavam sujeitos às intempéries – “sol escaldante e chuvas”) ou eram insuficientes para o número de turmas e professores, e como consequência, havia uma escala para sua utilização. Segundo a autora, “a utilização de espaços não exclusivos para a nossa área gera improvisos que acabam por não incentivar o trabalho dos professores nem o interesse dos alunos” (ALVES, 2012, p. 2). Sendo assim, sentiu-se motivada a propor alternativas, utilizando espaços outros com intencionalidade pedagógica. Conclui seu relato dizendo

[...] que o ideal seria que todas as escolas tivessem um espaço de qualidade para a realização das aulas. Trabalhar em sala de aula e espaços alternativos deveria ser uma opção do professor e não uma imposição, mas isso está longe de acontecer. (ALVES, 2012, p. 6).

Matos et al. (2013), por sua vez, fizeram um esforço de diagnóstico das condições de infraestrutura para as aulas de Educação Física em oito escolas públicas municipais e estaduais do município de Amargosa (BA), e buscaram discutir as implicações destas condições na realização das aulas. Utilizaram como metodologia a observação dos espaços com registros escritos, filmagem e fotografia.

Alguns elementos foram identificados para além das condições estruturais, como a presença de professores sem formação em Educação Física. Mas os elementos principais destacados no trabalho dizem respeito à grande disparidade nas condições estruturais entre as escolas investigadas (presença de piscina e campo de futebol em uma unidade, e apenas uma quadra esburacada em outras); a inexistência de vestiários nas escolas, o que “prejudica o desenvolvimento das aulas, os alunos reclamam por terem que voltar à sala de aula sem a devida higienização, inclusive essa é uma justificativa dada por alguns que se recusam a participar” (MATOS et al., 2013, p. 2); apenas duas quadras cobertas e nenhuma escola com ambientes próprios para ginástica, dança e lutas.

Apesar dos autores não sistematizarem critérios de avaliação dos espaços investigados, concluem, com base nas observações realizadas,

[...] que de modo geral os espaços e instalações para o ensino da Educação Física nas escolas públicas de Amargosa-Bahia encontram-se em situação precária, fato que favorece a desvalorização da Educação Física na escola tanto por parte dos órgãos públicos quanto pelos próprios membros da escola, agravado pela falta de formação dos professores, prejudicando ainda mais a realidade local da Educação Física escolar. Porém, destacamos que as salas de aula se encontravam em boas condições ao contrário de outros espaços da escola, fato que possibilita e incentiva uma maior ocorrência das aulas de Educação Física nesse local. (MATOS et al., 2013, p. 3)

É importante relativizar esta afirmação tendo em vista que a precariedade dos espaços vinculados à disciplina Educação Física na escola pode não ser apenas causa, mas também consequência da desvalorização da disciplina na cultura escolar. Além disso, a existência e conservação de outras estruturas (como bibliotecas, cozinha, sala informatizada etc.) podem ser tão precárias quanto as analisadas, o que significaria uma desvalorização da educação em geral, não apenas de uma determinada disciplina.

Em relação as pesquisas acima descritas, notou-se que, talvez por serem trabalhos em andamento ou partes de pesquisas mais amplas – mas também pelo próprio caráter de sistematização de trabalhos publicados em anais de eventos e congressos –, não discutem de modo mais aprofundado os dados apresentados. Por conta disso, alguns elementos não foram explorados, como a utilização de poucos materiais por determinada professora (FEIO; BITTENCOURT; SOUZA, 2010) ou as razões para o baixo investimento na infraestrutura das escolas de determinada rede (TSCHOKE et al., 2008).

Portanto, percebemos pelo levantamento das pesquisas publicadas que o tema do espaço parece ter pouca relevância na discussão didática da Educação Física. Temos poucas pesquisas e nenhuma abrangente o suficiente para que possamos estabelecer critérios objetivos de descrição e análise de estruturas físicas à disposição da Educação Física escolar, além de indicativos sobre as maneiras com que os professores apropriam-se e subjetivam estes espaços.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

Em meio ao quadro de “desestabilização da verdade” que ocorre na sociedade contemporânea e especificamente na instituição escolar brasileira, a Educação Física foi acometida pela necessidade de redefinir seu objeto e espaço:

Seja no âmbito da EF como área acadêmica ou como prática social, percebemos o enfraquecimento das bases de sustentação do modelo que legitimava a EF na escola, a saber, o do desenvolvimento de uma nação forte e livre das mazelas orgânicas e funcionais, a preocupação com a aptidão física/saúde e a disseminação do esporte e a caça dos talentos esportivos. Como os lugares ocupados pela EF sempre estiveram historicamente assegurados por força de lei, por fazer parte dos planos de modernização da nação, bem como do

estabelecimento da nação como uma potência esportiva internacional, com a alteração do quadro social brasileiro e com a efetivação de paulatinos deslocamentos para a iniciativa privada, seja da questão da saúde, seja da questão do esporte, a justificativa para a presença da EF na escola se viu fortemente abalada. Essas condições objetivas e as críticas elaboradas no plano acadêmico colocaram as condições de possibilidade para o surgimento de propostas sugerindo outras possibilidades de justificação da EF. (RODRIGUES; BRACHT, 2010, p. 103-104).

Bracht (1996) utiliza a expressão “crise de identidade” para referir-se à situação em que a disciplina não tem clara a definição de seu objeto e de sua especificidade. A função social e pedagógica como disciplina escolar e seus conteúdos são questões ainda em aberto e que se tornam alvos de disputas e mal-entendidos a cada vez que o professor toma decisões de planejamento e de metodologia da sua prática pedagógica. Diante dessa situação, surgem problemas até mesmo para se avaliar quais seriam as condições ideais de infraestrutura para a realização das aulas, tendo em vista as diferentes e concorrentes concepções presentes na área sobre os fins a que a disciplina se destina e sobre os elementos da cultura a que se propõe trabalhar em cada etapa da carreira escolar. Para Rodrigues e Bracht (2010), a área da Educação Física sofre um processo de “mestiçagem”, ou seja,

[...] as diferentes identidades pleiteadas para a EF e o debate epistemológico que sinaliza diferentes verdades e funções sociais para a EF produziram diferentes projetos sociais, visando fundamentar tipos de inserção/construção, recaindo sobre a figura dos professores a decisão e a concretização das possibilidades de trabalho com a EF [...]. (RODRIGUES; BRACHT, 2010, p. 105).

A partir desta constatação, surge a necessidade de se avaliar a relação exercida pelos professores de Educação Física com o espaço em que ministram suas aulas, tendo em vista que este é um dos elementos com os quais o professor trabalha na construção de sua prática.

Nossa investigação se volta para as escolas da rede municipal de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Essa rede é composta por 36

unidades educativas que atendem o Ensino Fundamental. O município tem se destacado na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁶ e do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios – IDHM⁷, como a melhor capital do país, com grande repercussão na mídia local.

Surgem, portanto, perguntas a respeito das perspectivas que professores de Educação Física desenvolvem sobre suas práticas e sobre as estruturas físicas disponíveis para tal. As questões que norteiam esta investigação são:

Como são os espaços destinados às aulas Educação Física nas escolas municipais de Florianópolis? Quais são os significados atribuídos por docentes de Educação Física aos espaços destinados à Educação Física nas escolas municipais de Florianópolis? E quais são as relações entre as expectativas e concepções curriculares de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a estrutura física das áreas destinadas à Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, suas condições de manutenção, e as concepções de espaço e de currículo de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Mapear os espaços destinados às aulas de Educação Física em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis;
- Descrever os espaços utilizados pelos professores de Educação Física de acordo com suas características e nível de conservação;

⁶ Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=7214>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

⁷ Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/07/30/melhor-idh-entre-capitais-florianopolis-vai-bem-em-educacao-e-renda-mas-falta-saude-de-ponta.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

- Identificar a concepção de espaço considerado ideal por professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Problematicar os significados atribuídos aos espaços destinados à Educação Física, a partir das escolhas de conteúdos e da metodologia no planejamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental por parte dos professores.

1.4 JUSTIFICATIVA

Conforme destacávamos anteriormente, a escola ensina determinados saberes, convenções e padrões produzidos e transmitidos – nem sempre de forma discursiva e explícita – por meio de relações e do cotidiano da comunidade escolar. Entre estas dimensões encontra-se o espaço, tendo em vista que a escola (bem como diversas outras instituições) ensina aos indivíduos concepções sobre o espaço e também promovem a reprodução da vida social. Esta forma de compreender e representar o espaço afeta a interpretação e as ações levadas a cabo pelos indivíduos na sua relação com o mundo (ALVES, 1998; FARIA FILHO, 1998; ROY, 2002; VEIGA-NETO, 2001). Por isso, é importante expor as relações existentes com essas dimensões nas escolas públicas, de modo a promover a reflexão sobre o que é ensinado e quais conceitos são reproduzidos ou problematizados pela Educação Física, sobre a qual pesa a responsabilidade de reflexão sobre o corpo no âmbito da escola.

Conforme descrevemos anteriormente, algumas pesquisas têm sido realizadas acerca do espaço disponível nas escolas públicas (RECHIA, 2006; SILVA, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008), outras tangenciam essa temática quando tratam de outros momentos da rotina escolar (WENETZ; STIGGER, 2006), mas poucas fazem relação entre o espaço (ou suas limitações) e a prática pedagógica em Educação Física (PAULA et al., 2012; SIMON; CARDOSO; DOMINGUES, 2008; ARAÚJO, 2012).

Tendo em vista também as pesquisas apresentadas anteriormente, publicadas em eventos e revistas da área, constatamos que existe uma lacuna: estudos que analisem os espaços escolares a partir da perspectiva da prática docente, que busquem compreender as maneiras como os professores apropriam-se e subjetivam os espaços da escola. Ainda, dentre as pesquisas identificadas, nenhuma tratava a estrutura para a Educação Física de forma sistematizada, apenas listavam e analisavam situações pontuais.

Caparroz e Bracht (2007) identificaram na produção acadêmica da área e também nos cursos de formação de professores uma hipertrofia das discussões que chamam de “pedagógicas”, referindo-se, assim, às questões mais amplas sobre a área e que ganharam força durante as últimas décadas, em detrimento de uma discussão “didática”, que problematizaria as questões mais próximas da prática cotidiana do professor. Esta inflexão foi necessária para chamar a atenção para o papel atribuído à disciplina, suas contradições e limites, mas foram deixadas de lado temáticas mais próximas à realidade da escola, e por fim aos próprios professores. Como consequência desta falta de atenção à dinâmica própria da escola, os autores apontam o despreparo (ou ao menos esta é a sensação que muitos professores têm) para desenvolver a prática docente e propor uma atuação relevante em seu contexto.

Mesmo os documentos balizadores propostos por diferentes redes públicas de ensino, incluindo a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, ou pelo Ministério da Educação (MEC), como os PCNs, por exemplo, dão poucas indicações didáticas e curriculares, gerando ainda mais insegurança aos docentes. Analisar a relação de professores com o conteúdo da disciplina, a partir da sua relação com os espaços, pode também contribuir para a compreensão do grau de envolvimento dos docentes com as discussões epistemológicas e curriculares da área.

Por fim, a atuação como professor de Educação Física em escolas da RME Florianópolis e como coordenador do processo de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação nos instiga a investigar as condições materiais que interferem na prática pedagógica e que, de alguma forma, agem como estruturantes do currículo. As questões sobre espaço e condições materiais são assunto recorrente nas reclamações e exigências dos professores durante os encontros de formação continuada e também em diversos outros momentos, o que nos leva a identificá-las como merecedoras de atenção, tendo em vista a relevância percebida pelos próprios docentes.

1.5 ESTRUTURA DO ESTUDO

A pesquisa foi dividida em duas etapas. No primeiro momento, foi analisada a estrutura física à disposição de professores de Educação Física em 34 das 36 escolas que atendem o Ensino Fundamental e que fazem parte da RME Florianópolis⁸. A partir desta análise, foram elaborados

⁸ A Secretaria Municipal de Educação encaminhou a solicitação a todas as unidades educativas da Rede, através da Gerência de Formação Permanente

critérios de classificação desta estrutura e selecionadas três escolas para o aprofundamento da pesquisa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a primeira parte do estudo foi produzido e utilizado um roteiro de observação (ANEXO 1) da condição e a conservação da estrutura física nas escolas da RME que atendem o Ensino Fundamental. A observação envolveu uma visita à unidade educativa, registro fotográfico de todos os espaços a disposição do professor de Educação Física para realização de suas aulas e registro das impressões em diário de campo.

Na segunda parte do estudo foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO 2), aplicado com cada professor de Educação Física que atua com turmas dos anos iniciais em cada escola selecionada.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e aprovado através do parecer nº 751.663/2014. Também foi submetida à aprovação da Gerência de Formação Permanente (GEPE) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SME/PMF).

A partir da autorização para a realização da pesquisa por parte da GEPE foram emitidos os encaminhamentos para as 34 escolas que permitiram a visita. Com os encaminhamentos em mãos, o pesquisador entrou em contato com as escolas a fim de agendar a data para realização do levantamento da estrutura física disponível para as aulas de Educação Física.

Para a segunda etapa, e partindo dos resultados alcançados na primeira parte do trabalho, selecionamos três instituições para realização de entrevistas com os professores de Educação Física que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental dessas unidades. A partir do diagnóstico dos espaços existentes nas escolas da RME Florianópolis e de suas condições de conservação e adequação às necessidades da Educação Física, o propósito dessa parte da pesquisa foi entender os significados atribuídos e declarados pelos professores. Primeiramente o pesquisador entrou em contato com as três unidades educativas selecionadas para agendar a entrevista com todos os professores de

(GEPE/SME), solicitando a confirmação da autorização. Duas escolas não responderam à solicitação, e, quando indagadas pela própria Gerência em relação aos motivos dessa ausência de resposta, as diretoras de ambas as instituições argumentaram que não tinham condições de receber o pesquisador nos meses em que seriam realizadas as coletas, por conta do acúmulo de atribuições no período.

Educação Física que trabalham com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os cinco professores que atendiam a esse critério foram informados dos objetivos e da metodologia da pesquisa e aceitaram participar dela de forma voluntária por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos participantes, sendo posteriormente transcritas e enviadas por e-mail para cada entrevistado, juntamente com uma cópia digital do TCLE, de modo que pudessem alterar o seu conteúdo da maneira que considerassem apropriado. Foi dado o prazo de duas semanas para que os entrevistados pudessem devolver as transcrições com suas considerações. Apenas dois entrevistados realizaram esta devolutiva com alterações. Somente após este prazo o pesquisador iniciou a análise dos dados.

O texto a seguir está organizado em três partes. A primeira destina-se à discussão sobre o tema do espaço, a partir da construção de argumentos na interlocução com autores de diferentes áreas do conhecimento, como Baumann (2001) e Sennett (2003) – na busca de compreender a relação entre modernidade, corpo e cidade –, Foucault (2013), Frago e Escolano (2001) – para problematizar o papel desempenhado pelo espaço no currículo escolar –, e Gondra (2004) e González e Fensterseifer (2009, 2010) – procurando aproximar as discussões até então desenvolvidas da realidade vivida na Educação Física no Brasil. Nessa seção também buscamos a contribuição de Henry Lefebvre (2006a, 2006b) sobre a produção do espaço e as características que surgem na constituição da cidade. A segunda parte desta dissertação apresenta os resultados relativos à análise dos espaços existentes nas escolas municipais de Florianópolis/SC. Elaboramos uma proposta de categorização para os espaços específicos e para o conjunto dos espaços nas escolas dessa rede de ensino. Na terceira parte, voltamos o olhar para a realidade específica de três escolas, exemplares da situação geral desta rede, procurando compreender a maneira como os professores de Educação Física interagem com os espaços, e analisando também a posição oficial da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Infraestrutura (DINFRA/SME) em relação à construção e manutenção dos espaços destinados a essa disciplina nas escolas municipais.

ARGUMENTOS PARA PENSAR O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Vivemos, neste início de século XXI, o que alguns tem chamado de “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “sobremodernidade”, buscando uma forma de denominação para o contemporâneo que, apesar de reconhecer a presença de elementos de um passado não muito distante, possuiria características definidoras distintas em relação ao projeto moderno, vivido pelo ocidente, de forma mais acentuada – embora não homogênea e progressivamente –, a partir do final do século XVII. Segundo Bauman (2001), o que leva à busca de uma nova definição para o tempo presente, entre outros aspectos – e que interessa ao escopo deste trabalho –, é a percepção de que vivemos em um mundo em que o poder é extraterritorial, não mais limitado pelo espaço. Não importa mais onde se está, tendo em vista que os recursos tecnológicos de comunicação (telefone celular, internet, etc.) permitem que se esteja onde quer que seja, em um dado instante, promovendo, entre outras consequências, uma profunda diluição das fronteiras espaciais. Segundo sua argumentação, “a diferença entre ‘próximo’ e ‘distante’ [...] está a ponto de desaparecer” (BAUMAN, 2001, p. 18). Denominando este tempo de “modernidade líquida”, ou “fluida” – em contraposição à anterior, “sólida”, vivida até aproximadamente os anos de 1970 –, afirma que este período da história é, em referência à clássica definição de Foucault sobre o poder disciplinar moderno, “pós-panóptico” ou “o fim da era do engajamento mútuo” (BAUMAN, 2001, p. 18), já que não há mais a necessidade de o poder ser exercido no mesmo espaço em que os indivíduos se encontram. Na sua opinião, “estamos testemunhando a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento. No estágio fluido da modernidade, a maioria assentada é dominada pela elite nômade e extraterritorial” (BAUMAN, 2001, p. 20).

Esta nova maneira de lidar com o espaço em um contexto global tem implicações na constituição de um modo de ser e pensar, e de se constituir a cidade e as instituições. Para Bauman, este contexto promove a existência de um espaço civil, em que os indivíduos agem como estranhos que são e seus encontros não têm necessidade de passado nem de futuro, o que chama de civilidade. Estes espaços públicos se constituem na cidade contemporânea, em uma sociedade urbana, no sentido em que seus habitantes aprendem a agir de acordo com a civilidade que se espera deles. Assim, a cidade se constitui como o meio em que os indivíduos podem ser pessoas públicas sem serem pressionadas a agir com intimidade, e, ao mesmo tempo, como um bem comum a estas

pessoas, maior e mais rica do que a sobreposição dos desejos e ações individuais.

Há implicações também sobre os esforços que os indivíduos fazem para “manter à distância o ‘outro’, o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo” (BAUMAN, 2001, p. 126), o que seria uma consequência da forma de pensar deste período da modernidade, em que é característica a “fragilidade e fluidez dos laços sociais”.

Mas, durante os primeiros tempos da modernidade (entre os séculos XVII e XIX), as características da relação com o espaço eram diferentes. No que Bauman chama de “era do hardware”, “modernidade pesada” ou “modernidade sólida”, a lógica regente era a do tamanho, do domínio do espaço, descrito pela racionalidade instrumental de Weber. E o território era uma obsessão. O controle se dava através da uniformização e coordenação do tempo, da estabilidade. E o que depende do hardware tende a ser lento, resistente, estanque, pesado. Nessa lógica, o controle está dado a partir da separação entre “dentro” e “fora” e na estrita vigilância desta fronteira. Esta é a era da racionalidade planejada e da rigidez, das estruturas e dos objetos duráveis, do longo prazo.

Essa modernidade sólida, no entanto, foi o tempo em que se originou a maior parte das instituições que hoje constituem a sociedade ocidental, e, como tal, produzem uma certa racionalidade, que se manifesta ainda nos indivíduos. Esta racionalidade inclui um determinado conhecimento e trato com o corpo, que se constitui como matéria-prima para a organização do espaço urbano, da cidade.

É importante compreender que uma divisão como esta, feita por Bauman, é um recurso de leitura da realidade, mas que não significa que as transições ocorrem de forma progressiva ou radical entre um momento e outro, nem de forma simultânea em todos os lugares. Serve, no entanto, para compreendermos o contexto por trás das instituições que surgem em dado momento. Sendo assim, a cidade e a escola (como um dos seus elementos), como as conhecemos no contemporâneo, carregam consigo elementos da modernidade.

Essas reflexões nos levam a pensar em uma contemporaneidade em que a importância dos espaços demarcados e das instituições é relativizada. A escola é uma dessas instituições que têm sua relevância questionada, ao menos nos moldes tradicionais em que se apresenta. Inclusive, podemos questionar se ainda cumpre com as expectativas que gerou e ainda gera, tendo em vista que as novas gerações não pensam e agem conectados a estes elementos que têm sido questionados e superados.

Sennett (2003, p. 300), sob o argumento de que “a forma dos espaços urbanos deriva de vivências corporais específicas a cada povo”, faz um roteiro sobre a relação do corpo com a cidade na história da civilização ocidental. Assim, traz elementos para a compreensão de uma primeira virada, que ocorre com a chegada da modernidade, a partir dos séculos XVII e XVIII.

Um primeiro elemento é o triunfo da locomoção sobre as experiências sensoriais. Desde o século XVII, com a descoberta de William Harvey sobre a circulação do sangue no organismo, a compreensão sobre o corpo mudou, uma revolução científica que coincidiu com o início do capitalismo moderno, e contribuiu para o aparecimento de uma das maiores transformações sociais: o individualismo (SENNETT, 2003). Essa transformação na maneira de visualizar o humano dá origem a uma série de mudanças também nas relações econômicas e sociais. Para o autor,

Hoje, como o desejo de livre locomoção triunfou sobre os clamores sensoriais do espaço através do qual o corpo se move, o indivíduo moderno sofre uma espécie de crise tátil: deslocar-se ajuda a dessensibilizar o corpo. Esse princípio geral vem sendo aplicado a cidades entregues às exigências do tráfego e ao movimento acelerado de pessoas, cidades cheias de espaços neutros, cidades que sucumbiram à força maior da circulação. (SENNETT, 2003, p. 214)

Ou seja, as ligações entre o humano e o espaço (e também entre o humano e os outros humanos que o circundam) se alteram, “o movimento autônomo diminui a experiência sensorial” (SENNETT, 2003, p. 214), levando ao que ele chama de “uma ética da indiferença” (SENNETT, 2003, p. 215). Esta indiferença é a perda das conexões por conta da infundável locomoção – o espaço torna-se apenas um espaço de passagem.

Posteriormente, no decorrer do século XVIII, o autor identifica a passividade como consequência da Revolução Francesa e da noção de liberdade que se consolida no período. Para Sennett, este seria um efeito inesperado da conquista da liberdade. Descreve que a expectativa era que, ao dominar o espaço público nas grandes festividades e encenações que se seguiram à tomada do poder, as grandes multidões assumissem uma extensão perigosa, descontrolada. Mas, o que realmente aconteceu foi que as massas se acalmaram. A lição seria que o espaço puro, isento de obstáculos, transparente, é pródigo em entorpecer o corpo. A luta pela

independência, pela autonomia, só ocorre quando há obstáculos e resistências, o que daria vida a este mesmo corpo.

Mas Sennett continua sua jornada rumo ao século XIX e identifica na Londres deste período a “Capital do Individualismo”. Assume uma dimensão cada vez mais forte a noção de que

Corpos individuais que transitam pela cidade tornam-se gradualmente desligados dos lugares em que se movem e das pessoas com que convivem nesses espaços, desvalorizando-os através da locomoção e perdendo a noção de destino compartilhado. [...] essa apatia dos sentidos, presente, mesmo escondida, na conduta cotidiana tipicamente urbana – invisível ao turista –, a mesma insensibilidade existente entre os ricos e os que estão na moda, e nas massas empobrecidas em meio ao vazio fluxo da vida. Juntos, individualismo e velocidade, amortecem o corpo moderno; não permitem que ele se vincule. (SENNETT, 2003, p. 264-265)

O período entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do XX foi de mudanças mais radicais na direção de uma urbanidade, baseada no comércio e na manufatura, com forte êxodo rural e concentração nas grandes cidades. A cidade passa a ser planejada de modo propício à velocidade dos veículos emergentes e se torna progressivamente pouco afeita à circulação das pessoas. Neste período surgem o metrô e o elevador, as grandes praças urbanas e as grandes avenidas-artérias (como são chamadas por Sennett, em referência à noção de circulação sanguínea que se aplica ao urbanismo desde Harvey).

Também é nesse período que as massas populares passam a ser empurradas na direção das periferias mais distantes. Mas o aspecto mais relevante desta transformação é que, “funcionando como um isolante do espaço, esvaziando-o, o trânsito espalhou os pontos de encontro, praticamente impossibilitando as aglomerações” (SENNETT, 2003, p. 268). A transformação da cidade e os novos inventos contribuem na direção do movimento passivo dos corpos e do conforto, ao mesmo tempo em que levam à perda do contato físico com o exterior.

Na Nova York da segunda metade do século XX, Sennett identifica ainda uma outra característica desta revolução urbana, relacionada às primeiras e que se origina do conhecimento sobre o corpo produzido pela

fisiologia e anatomia modernas, e que atinge o seu paroxismo: o silêncio na cidade.

O individualismo moderno sedimentou o silêncio dos cidadãos na cidade. A rua, o café, os magazines, o trem, o ônibus e o metrô são lugares para se passar a vista, mais do que cenários destinados a conversações. [...] centelhas de vida não merecem mais que um lampejo de atenção. (SENNETT, 2003, p. 289)

Para Sennett, a experiência corporal ocorre na direção da criação de guetos individuais, acentuada pelo medo do contato com o estranho, o diferente, em um movimento “para dentro”, como aquele que, segundo o autor, ocorreu com o medo que desencadeou o isolamento dos judeus nos guetos de Veneza, durante a Renascença. Segundo seu raciocínio, o novo ambiente urbano cria uma tríade de velocidade, fuga e passividade.

Portanto, segundo o trajeto traçado por Sennett, a modernidade corre na direção de uma individualização das experiências humanas, além da redução do valor das experiências sensoriais cotidianas. Também neste período o indivíduo descola-se do espaço a sua volta. Se pudermos extrapolar essas teses para a realidade que observamos, uma cidade que aumenta de população e se urbaniza muito rapidamente, como é o caso de Florianópolis a partir das décadas de 1970 e 1980, tornando-se refém do trânsito em veículos individuais e sofrendo com a periferação de sua população mais pobre, vislumbraremos aspectos que influenciam profundamente a formação dos sujeitos que aí vivem. Uma instituição escolar inscrita nesta realidade é sujeito e objeto deste processo.

Foucault (2013), por sua vez, é outro pensador que se debruça sobre o conhecimento e o trato com o corpo resultantes da modernidade. Volta seu olhar, em parte de seus trabalhos da década de 1970, para a história das relações de poder e dos mecanismos de punição e controle que se manifestam nas instituições, judiciárias ou não.

Inicialmente, propõe que existe uma “tecnologia política do corpo”, que é o saber sobre o corpo que não se restringe ao seu funcionamento, e um controle que não se restringe a capacidade de vencer as forças deste corpo. É um instrumento de sujeição que não precisa necessariamente fazer uso de armas nem de terror, de instrumentos de violência ou da ideologia, mas que ainda assim consiste em controle do corpo. É uma instrumentação que assume formas variadas e não pode ser reconhecida em um tipo específico de instituição, mas se manifesta como

uma “microfísica do poder”, a qual estas instituições recorrem. O que se propõe então é analisar o “corpo político”, ou seja,

[...] o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber. (FOUCAULT, 2013, p. 31)

Sendo assim, uma das manifestações desta microfísica, que se consolida, novamente, entre os séculos XVII e XVIII, é a busca por corpos dóceis, o “que une ao corpo analisável o corpo manipulável”, através de dois registros: o anátomo-metafísico (a partir de Descartes e continuado por médicos e filósofos) e o técnico-político. Esse segundo registro, ao qual Foucault dedica seu estudo, se constitui por “regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo” (FOUCAULT, 2013, p. 132).

Essas técnicas de controle, contudo, se diferenciam do que havia anteriormente ao poder disciplinar, e que Foucault denomina e caracteriza como poder soberano, por conta de aspectos como:

- a) A escala do controle: trata-se, a partir deste período, de trabalhar o corpo detalhadamente, de exercer uma “coerção sem folga” e um “poder infinitesimal sobre o corpo ativo”. (FOUCAULT, 2013, p.133)
- b) O objeto do controle: trata-se de “controlar a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício.” (FOUCAULT, 2013, p.133)
- c) A modalidade do controle: é uma “coerção ininterrupta, constante”, que enfoca os processos da atividade e “esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”. (FOUCAULT, 2013, p. 133)

Para Foucault, então, esses métodos de controle minucioso promovem a sujeição das forças do corpo. Dá-lhes o nome de “disciplinas”, “fórmulas gerais de dominação” que se constituem na modernidade, e que são a “anatomia política do detalhe”, tendo em vista que o esmiuçamento das ações passa a ganhar cada vez mais espaço,

tendendo a invadir todos os campos do corpo social. (FOUCAULT, 2013, p. 134)

O que é bastante relevante na obra de Foucault, considerando os propósitos desta dissertação, é a atenção que dedica às formas como este controle se manifesta e que mudam as relações com o espaço e com o tempo, e como a disciplina procede em algumas instituições (ele enfoca basicamente as instituições militares, médicas, escolares e industriais, mas sugere que haveria outros exemplos), produzindo formas subjetivas correspondentes a esses processos.

Para nosso argumento, é importante observar o procedimento da disciplina que se refere à distribuição dos indivíduos no espaço, o que Foucault chama de “arte das distribuições”, e que engloba quatro técnicas, que foram aplicadas progressivamente ao longo do período estudado pelo filósofo francês:

- a) A cerca ou a “especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2013, p. 137).
- b) O princípio da localização imediata ou do quadriculamento, ou seja, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2013, p. 138). Neste caso, é um espaço analítico, que serve para identificar as presenças e ausências, a vadiagem, a deserção.
- c) A regra das localizações funcionais, a partir da qual é possível avaliar e vigiar a todos e a cada indivíduo.
- d) A fila/o ordenamento: “na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros” (FOUCAULT, 2013, p. 140), transformando o espaço em uma máquina de vigiar, hierarquizar e recompensar.

Assim, a primeira operação da disciplina é a constituição do que Foucault denomina de “quadros vivos”, ou seja, a distribuição dos indivíduos transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas, de onde se quer tirar o máximo proveito possível.

Essa mesma estratégia se manifesta em outras formas de controle, como na relação com o tempo, especialmente por dividi-lo cada vez mais minuciosamente e procurar por sua utilização exaustiva, através de controle ininterrupto, pressão na fiscalização, eliminação de fatos que distraiam ou perturbem, o que faz com que o tempo “penetre o corpo” do indivíduo, como mecanismo de poder.

Sem nos aprofundarmos nas demais operações da disciplina, é suficiente compreendermos o papel que desenvolve na constituição de determinada individualidade:

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela combinação das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros, prescreve manobras, impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza 'táticas'. (FOUCAULT, 2013, p. 161)

Chama a atenção o papel que Foucault assinala para o “jogo da repartição espacial”, como sendo uma das técnicas pelas quais a disciplina constitui o humano a partir dos séculos XVII e XVIII. Para sua análise, o poder disciplinar tem como função o adestramento, tomando ao mesmo tempo os indivíduos como objeto e instrumento de seu exercício. É sim um poder modesto, discreto, mas através destes procedimentos menores e instrumentos simples, de forma calculada, “fabrica indivíduos”.

Tendo em vista a conformação de uma espacialidade característica da modernidade, podemos compreender que uma instituição como a escola, fruto também deste momento histórico, expressa em sua estrutura a racionalidade que deriva desse processo. Escolano e Frago (2001), dois autores espanhóis que analisam, a partir das contribuições de Foucault, as escolas de seu país, contribuem para que compreendamos o papel desempenhado por essa instituição na construção de uma mentalidade específica de nossa sociedade.

Primeiramente, Frago (2001, p. 10) chama a atenção para três elementos: “o espaço, o tempo e a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas”, pois “constituem aspectos chaves para compreendermos, tanto em nível individual quanto interpessoal, o social.” A escola é parte do projeto da modernidade para a conformação dos indivíduos a determinada realidade social, faz parte de um projeto de construção das identidades. Nesse sentido, aqueles três aspectos mencionados acima são elementares para a compreensão do papel desempenhado pela escola. O espaço, portanto, é um dos aspectos que conformam o ser humano, e no âmbito da educação formal procura fazê-

lo de modo organizado e intencional. Parte da premissa de que a dimensão espacial da atividade humana faz parte de uma “micropolítica escolar” (ecoando a compreensão de Foucault), e, portanto, enxergam as instituições educacionais como centros de decisão e de conflitos de poder. A organização interna, a distribuição e os usos feitos dos espaços vão além de questões burocráticas ou meramente operacionais, mas pode gerar “um esquema explicativo que interpreta e dá sentido à realidade” (FRAGO, 2001, p. 13).

Porém, em uma perspectiva histórica, o espaço não foi um dos elementos principais a ocupar os estudos da História, da Psicologia e da Pedagogia, especialmente no que se refere à instituição escolar, na qual Frago afirma que não se dá atenção profunda e sistemática. Para ele, é um dos temas que não tem tido o devido lugar nos programas de ensino na formação de professores. Neste caso, quando se deu atenção a esse elemento foi apenas relacionado às dimensões construtivas, higiênicas e pedagógicas dos prédios escolares, mas não à dimensão histórica e antropológica da escola.

Escolano, por sua vez, insiste no argumento de que a escola é formadora de subjetividade, em todas as suas dimensões, inclusive na construção dos seus “primeiros esquemas perceptivos”, logo em seguida e paralelamente à própria casa e alguns outros limites próximos. Assim, a escola ocupa uma posição privilegiada na educação do corpo da criança, através de suas estruturas espaciais (ESCOLANO, 2001, p. 22).

O argumento central deste pesquisador é o de que o espaço e todos os indícios que podem ser colhidos em sua observação são signos que expressam significações afetivas e culturais, em uma espécie de arqueologia do espaço escolar. Na busca desses significados é possível demonstrar o caráter cultural e a função curricular que a arquitetura desempenha na formação daqueles que passam anos neste espaço. Sendo assim, o espaço é um “programa”, ou seja, “uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores [...], marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (ESCOLANO, 2001, p. 26), e, desta forma, reflete as inovações e intencionalidades pedagógicas de seu tempo.

A sugestão de Escolano é de que o espaço escolar seja visto como um constructo cultural e também um mediador cultural – um elemento significativo do currículo. Por outro lado, afirma reiteradas vezes que a arquitetura escolar consiste em um elemento silencioso ou oculto do currículo. Surge-nos a dúvida então se o espaço é um elemento realmente silencioso ou bastante notório do currículo, mas que vem recebendo

pouca atenção nos estudos sobre currículo. A discussão sugerida por Foucault sobre a eficácia das distribuições no espaço como dispositivo disciplinador (em diversas instituições e não apenas na escola formal) reforça a compreensão de que todas as decisões pertinentes à organização do espaço escolar são um recurso inerente ao currículo.

Um aspecto que podemos questionar se guarda relação com a realidade brasileira é a percepção de Escolano de que, cada vez mais, as escolhas arquitetônicas para a construção das escolas passam por uma “tecnologia autoritária” e uma “violência administrativa”, como denomina, baseado na crítica de Fernández Alba (1982), que acabariam com a racionalidade e a funcionalidade pedagógica dos espaços. O autor argumenta que, ao que parece, a cidade moderna e a própria escola são gestadas a partir do choque de diversos interesses e conflitos, em que o resultado materializado é também um conteúdo do currículo, justamente por representar as características desta sociedade em que surge, mas nem sempre um conteúdo projetado intencionalmente em qualquer nível. Em nossa perspectiva, essa tecnologia e violência administrativa não “acabam” com a racionalidade e a funcionalidade dos espaços, mas produzem uma determinada forma de racionalidade e de funcionalidade, que talvez não seja vinculada às preocupações pedagógicas.

Um argumento paralelo, surgido no início do século XX e ao qual Escolano se dedica, é o de que a valorização da escola passaria pela sua construção. Cita Luis Bello, que, ao visitar as escolas espanholas em 1926, afirmou que “a solidez das instituições era equivalente à solidez dos seus muros” (ESCOLANO, 2001, p. 37). O edifício escolar, por mais simples e austero que fosse, deveria se destacar das moradias em redor pela sua solidez e estética, já que isto traria dignidade à escola, prestígio ao professor e autoestima aos alunos. E, para este fim, surgem proposições pedagógicas que incluem em seus escopos concepções específicas de arquitetura escolar, reconhecendo a função semântica da organização do espaço.

A decodificação dos elementos que configuram a arquitetura de uma escola poderia indicar toda uma semiologia, já que toda arquitetura expressa uma ordem construtiva, mas também intenções, valores e discursos, vinculados a uma tradição cultural. Desta maneira, a arquitetura é funcional mas também arbitrária e retórica, pois deixa signos que guiam a conduta daqueles que interagem com os espaços criados.

Portanto, Escolano dirige seu argumento para a conclusão de que o espaço, assim como o tempo, não são elementos a priori dos indivíduos, uma propriedade natural, “mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada” (ESCOLANO, 2001, p.

44). Se é necessário que se aprenda a lidar com o espaço, a configuração escolar é um programa educador também para este elemento do currículo. E mais, apesar de invisível ou silencioso, é também bastante explícito e manifesto, já que ocupa um lugar primordial entre os padrões que a criança internaliza.

O autor reitera – algo bastante importante no contexto desta pesquisa – que a escola é uma criação cultural, ou seja, está sujeita às mudanças históricas e é determinada por elas:

[...] a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. (ESCOLANO, 2001, p. 47).

Frago, falando da escola como lugar, afirma que toda ação humana precisa de um espaço e de um tempo determinados e que, portanto, o espaço e o tempo são elementos constitutivos também da atividade educativa. Ou seja, para ele, o primeiro problema seria a carência de espaços ou de tempos. Estabelece que uma forma de totalitarismo seria a ocupação total dos espaços e tempos, e que isto constituiria uma forma de proibir ou interditar os indivíduos, mesmo quando isto não é feito de forma expressa. Na instituição escolar, o espaço é então projetado para permitir determinados usos e para impedir outros, se constituindo em um lugar, ou seja, “um espaço ocupado e utilizado” (FRAGO, 2001, p. 62).

Por causa dessa compreensão, o autor reconhece a necessidade de se observar o espaço em que se vive, já que é “determinante na conformação da personalidade e da mentalidade dos indivíduos e dos grupos” (FRAGO, 2001, p. 63), mas, ao mesmo tempo, o espaço não existe, em última instância, a não ser pela vivência que se dá neste território. Não é uma realidade objetiva, mas socialmente construída, tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo, o que impede que seja neutro, carregando em si signos e vestígios das relações que se estabelecem sobre ele.

A partir disso, demonstra que há na história da escola como lugar duas perspectivas: uma que vai do nomadismo e da itinerância até a sua fixação e estabilidade, e outra que vai da ausência de especificidade até a sua delimitação e estabelecimento. Ou seja, a escola, desde a Grécia Clássica, tem sido pensada como um espaço específico, mais ou menos

adequado para as atividades de ensino e aprendizagem, a depender das características da sociedade em que se insere.

Segundo o autor, a análise histórica ou mesmo dos modelos atuais oferece uma grande diversidade de modalidades, algumas em que o mestre se desloca, outras em que o aluno se desloca da sua casa, umas em que o espaço é destinado e edificado especificamente para este fim, outros em que se utilizam espaços destinados a outros fins ou mesmo espaços não edificados.

Apesar das inúmeras modalidades, há uma tendência evidente que leva a atribuição de um espaço específico para o ensino, um lugar estável e fixo, com uma natureza própria, ou seja, “pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para este fim” (FRAGO, 2001, p. 69). Essa tendência é paralela à independência/autonomia da escola como instituição social, que passa pela tendência mais geral de especialização e autonomização das diversas tarefas ou funções sociais, além da profissionalização do trabalho docente.

Por ser situada em um espaço cada vez mais específico para a sua atividade, a escola pode ser analisada justamente pela sua dimensão espacial. Citando Georges Mesmin (1973), Frago (2001, p. 75) diz que “o arquiteto é um educador”, seu ensinamento “transmite-se através das formas que ele concebeu e que constituem o entorno da criança desde a sua mais tenra idade”. De modo semelhante, compara o próprio educador a um arquiteto, já que estabelece o uso dos espaços na escola, e afirma categoricamente: “o espaço não é neutro. Sempre educa.” (FRAGO, 2001, p. 75). Apoiado nas ideias de seu parceiro Escolano, indica que a ordenação do espaço é sempre um elemento significativo do currículo, apesar de nem sempre os atores estarem conscientes desta constituição. Mesmo assim, a percepção que se tem do espaço elaborado, seus significados e representações, são efeitos de determinado ambiente cultural e do modelo de educação que se pretende instituir.

Para Frago, a interpretação feita por Foucault de que a escola é uma instituição disciplinar, de dominação e de controle, é uma leitura insuficiente, por mais que reconheça a positividade, em termos foucaultianos, dessa função. Lembra que o próprio Foucault falou em uma tripla função produtiva, simbólica e disciplinar do trabalho, e chama a atenção para o fato de que essa tríplice função pode ser também atribuída à escola. O espaço escolar passa então a ser visto como um campo de disputa, segmentado e demarcado, em que estão em jogo tanto o aprisionamento e o ocultamento, quanto a visibilidade, a abertura e a transparência. Essa disputa se dá através da localização e da posição, do deslocamento e dos encontros. Há elementos racionalizadores, mas,

também, ritualizadores, que possibilitam o funcionamento das atividades e o cumprimento das funções atribuídas à escola.

Em uma regressão histórica por documentos e instituições educativas espanholas, buscando considerar os elementos que configuram a escola, Frago (2001, p. 81-136) elenca quatro camadas em que se demarca seu papel e seus fins. São elas:

- a) A localização da escola: com o crescimento das cidades e a necessidade de que a escola ocupe um espaço apropriado, construído para os fins do ensino, se definiram critérios para a escolha do terreno. Os critérios básicos sempre foram de ordem higiênica e moral, como a segurança e a saúde das crianças, e apenas raramente a tarefa educativa e as dimensões do estabelecimento são listadas como critérios.
- b) A dialética do aberto e do fechado: a necessidade do campo escolar, muito influenciada pelas ideias de Rousseau de que a natureza deveria estar presente na instituição docente, e que ainda é muito presente nas construções voltadas para a Educação Infantil (os “jardins-de-infância”) em contraposição à tendência habitual de um edifício sólido, um espaço reservado, voltado para a clausura. O campo, em geral, tinha uma função bastante utilitária de afastar os ruídos, perigos e distrações, servindo como um “fosso” entre a escola e a rua. Nesta camada se destacam as escolas em formato de “U” ou de “U Invertido”, a existência de zonas de transição (hall de entrada, pórticos, áreas livres), os elementos religiosos (como capelas – e, no Brasil, a presença de grutas, imagens de santos, etc.). Um aspecto bastante relevante que Frago levanta é a transição de um estilo de construção mais artístico para uma exigência mais racionalista, baseada nas limitações orçamentárias. Insiste que essas limitações não representavam necessariamente maior atenção às prescrições higiênicas e pedagógicas ou às exigências técnicas e estruturais em detrimento de projetos monumentais e pretensiosos. Mas o fato é que esta contradição estava sempre presente.
- c) A distribuição interna dos edifícios escolares: este aspecto revela – algo muito importante para os propósitos desta dissertação – que a distribuição dos espaços na instituição escolar reflete as escolhas feitas sobre as atividades e funções que são consideradas relevantes e até mesmo as hierarquias estabelecidas entre estas funções. Primeiramente pela

existência ou inexistência dos espaços, mas também pela sua localização em relação aos demais. Esta distribuição torna-se mais necessária na medida em que se passa da escola do tipo sala de aula para a escola do tipo colégio, prédios maiores, que atendem um grande número de alunos e que ocupam lugar cada vez mais relevante na cidade. Segundo Frago (2001), a distribuição interna dos espaços na escola permite reconhecer algumas tendências gerais: a fragmentação, a diferenciação, o incremento dos espaços exigidos e a crescente regulamentação/normalização da arquitetura segundo critérios e modelos estabelecidos.

- d) As relações entre os métodos pedagógicos e a disposição espacial de pessoas e objetos – a sala de aula: estas relações se estabelecem de forma que um projeto arquitetônico configura uma dada pedagogia e ao mesmo tempo os conteúdos pedagógicos dão qualidade ao espaço, ou seja, a disposição do espaço, das pessoas e dos objetos se relacionam ao sistema ou método de ensino preconizado. O argumento do autor nesta dimensão pode ser resumido no seguinte trecho:

Mudar de lugar os objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula? Mudar a disposição dos espaços num edifício ou recinto escolar é uma mudança no edifício ou no recinto ou implica que nos encontramos diante de um edifício ou recinto diferentes? Em tal caso, que é uma sala de aula, que é uma escola, que é o espaço escolar? O continente ou o conteúdo, os limites físicos ou o lugar construído? (FRAGO, 2001, p.136).

Frago afirma, como resposta ao questionamento acima, que o que se quer transmitir, ensinar ou apreender (o conteúdo do ensino) tem de estar mais ou menos delimitado, demarcado, ordenado e sequenciado – e isto é a educação. Conseqüentemente, a mesma necessidade vale para o contexto ordenado e construído para ensinar e aprender – a escola. Para ele, este processo tem sua dimensão positiva, de modo que não se reforce “o imprevisível, aleatório e instável” (p. 138). Portanto, o problema é quando se esquece que se opera com seres humanos, realizando tal precisão, regularidade, normalização e racionalização através de dispositivos mecânicos, como se tratassem de materiais inorgânicos.

Mudar o espaço e suas relações entre interno e externo, entre áreas edificadas e não-edificadas, suas separações e limites, seus usos, transições e comunicações, muda a própria natureza do lugar, neste caso, da escola. Assim, o professor passa a ser também um arquiteto, e a educação, um processo de configuração, de construção de espaços.

De modo semelhante, olhar a arquitetura escolar pode contribuir, para o pesquisador, em uma direção dupla, como explica Gonçalves:

A arquitetura, como um dos elementos da estrutura que materializa a cultura escolar é, assim, ao mesmo tempo, fonte e objeto de estudo. Como fonte, permite-nos ler outros aspectos da cultura escolar e concepções pedagógicas e arquitetônicas que mobilizaram as ações políticas de momentos históricos diferentes. Como objeto, permite refletir sobre as relações entre pedagogia e arquitetura. (GONÇALVES, 2012, p. 29)

Observando os documentos publicados pelo governo federal brasileiro, percebemos que as orientações direcionadas aos dirigentes municipais com referência à promoção da educação básica caminham na mesma direção desse argumento, como se pode ver no trecho abaixo:

O prédio escolar, além de ser representativo dos valores culturais e tecnológicos do seu ambiente – urbano e rural – reflete os objetivos educacionais definidos pela sociedade e dá forma a esse atendimento, estabelecido pelas políticas públicas, e é um dos meios pelos quais se realiza a ação pedagógica e educativa. (BRASIL, 2006, v. 2, p. 136).

Evidentemente que a preocupação do Estado brasileiro, por meio de diferentes organismos, instituições, intelectuais e políticas com o espaço escolar não é apenas recente, e está na gênese da própria preocupação com a construção de um sentido para a educação enquanto parte integrante do projeto de constituição de uma Nação. Gondra (2004), por exemplo, discute as relações entre a educação e a medicina de cunho higienista durante o século XIX, no município do Rio de Janeiro, pois neste período as funções atribuídas à escola, e conseqüentemente a organização desta instituição, passaram a ser ditadas por preocupações de ordem médica. Segundo a análise do autor, a escola deveria se ocupar da

formação física, moral e intelectual das crianças e jovens, e a extensão desta intervenção sobre o corpo dos indivíduos estava condicionada pelo discurso dos médicos higienistas. Estes compreendiam a educação como um processo de longo termo, e especialmente no caso de uma educação do corpo, o ciclo incluía desde o comportamento dos pais, passando por um determinado tipo de casamento, a gravidez e o parto, e a vida toda do indivíduo até sua velhice, com prescrições para cada uma dessas etapas. Com base nesta concepção, os médicos propunham uma pauta para a educação do corpo nas escolas, que constituía um reordenamento dos colégios, através de medidas como a organização por classes de idade, a definição do número de horas que as crianças deveriam permanecer na escola e em cada atividade, e a metodologia que os professores deveriam utilizar, tanto para garantir o aprendizado quanto para o bem estar (sempre em uma perspectiva médica) dos alunos; tanto em sala de aula quanto em uma disciplina que se consolidava naquele período nas escolas brasileiras, denominada Ginástica ou Educação Física (EF).

Esta pauta de reordenamento obviamente incluía uma configuração do espaço da escola, e os médicos deixam esta preocupação em evidência quando denunciavam “a ausência de espaço adequado para o desenvolvimento das práticas corporais nos colégios” (GONDRA, 2004, p. 133), quando defendiam a presença de jardins e ginásios, mas, principalmente, na discussão sobre a forma “adequada” de uso destes espaços – quanto tempo, em quais horários, com quais objetivos. Para os médicos higienistas da época,

[...] a luta pelas condições materiais para execução deste projeto e da defesa dos exercícios que o mesmo propõe, forjando um programa escolar em que o trabalho com o corpo só teria sentido se colaborasse, simultaneamente, para a produção de um corpo robusto e flexível e de um sujeito sem vícios. (GONDRA, 2004, p. 135).

É interessante destacar, ao seguirmos a argumentação de Gondra (2004) – mas também de outros autores do campo da História da Educação e da Educação Física que se ocuparam, entre outros aspectos, da influência médico-higienista na constituição da Educação Física como disciplina escolar, como Faria Filho (2000), Gondra e Rocha (2000), Taborda de Oliveira (2007), Vago (2004), Linhales (2006), Richter (2013), entre outros – e cruzarmos com os apontamentos sobre a relação entre corpo e cidade descrita anteriormente com base em Sennett (2003),

a importância que os conhecimentos anátomo-fisiológicos sobre o corpo desempenhou (e ainda desempenha) na organização do espaço citadino e escolar.

Para Sennett (2003), o processo de urbanização acarretou a dessensibilização do corpo, por conta do aumento na circulação (tanto em distância quanto em velocidade). Ao mesmo tempo em que se revoluciona a compreensão científica sobre o corpo, ele torna-se menos importante na constituição da cidade, menos relevante na organização de suas instituições. Para além disso, mais do que irrelevante, o corpo precisa ser domado, o que podemos identificar na estrutura própria da escola, necessidade que será atendida pelos mecanismos disciplinares.

Mas o paradoxo encontra-se na cada vez maior utilização do corpo, seja para deslocamento pela cidade, seja como objeto de educação, no âmbito, por exemplo, da escola. Nesse processo, ao corpo e suas expressões se edificam e destinam diferentes e variados espaços na escola, como demonstra Gondra (2004), ao enfatizar a importância que a exercitação física tinha enquanto um dos pilares do projeto higienista de educação no Brasil. Como descrevemos acima, Frago (2001) expôs que a distribuição interna dos espaços segue tendências gerais, a saber: a fragmentação, diferenciação, incremento dos espaços exigidos e crescente regulamentação. Essas tendências ficam evidentes neste processo de surgimento de espaços específicos para o corpo e sua educação, separados dos demais espaços da escola e de acordo com um padrão que atende o tipo de indivíduo a ser educado.

Mas este aumento da atenção dada ao corpo na rotina da cidade (pela estrutura que potencializa o tráfego) ou da escola (pela inclusão de espaços específicos para a sua exercitação) não significam uma potencialização política do corpo. Pelo contrário, como nos mostrou Foucault (2013), técnicas de saber e de controle sobre o corpo agem na direção da dominação e da docilização do corpo, ou seja, são instrumentos de sujeição. Aumentam a utilidade do corpo (para isto ou para aquilo) ao mesmo tempo em que ele passa a ser objeto de dominação política.

Ao longo de grande parte do século XX, a Educação Física no Brasil teve sua função social atrelada, embora de diferentes formas e intensidades e com diferentes propósitos, ao paradigma anátomo-fisiológico acima referido e à ideia do “exercitar-se para”: para melhorar a saúde, para formar o caráter, para o desenvolvimento do homem integral, para o desenvolvimento do sistema esportivo, para combater as mazelas da industrialização etc. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER,

2009). De acordo com González e Fensterseifer (2009; 2010),⁹ somente no último quarto do século, mais precisamente a partir da década de 1980, é que a Educação Física passou por um processo de transformação em seus paradigmas e passou a buscar outra forma de legitimação de sua presença na escola:

[...] na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.12).

Os autores apontam para uma série de questionamentos (quais são seus objetivos, seus conteúdos, etc.) que surgem neste momento histórico a partir do Movimento Renovador da EF, que objetiva a sua legitimação como disciplina escolar. E afirmam:

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

⁹ É importante destacar que não temos o propósito no âmbito desta dissertação de recuperar a história da Educação Física como disciplina escolar no Brasil, mas apenas de destacar esse processo de mudança e constituição de uma nova “tradição” pela qual ela tem passado nas últimas décadas. Para tanto é que recorremos aos trabalhos de González e Fensterseifer (2009; 2010), porque eles nos oferecem uma boa síntese desse processo em que a disciplina se encontra contemporaneamente, ou seja, entre uma tradição que já não serve mais – pelo menos para parte importante da área – para legitimar a EF, e da construção de uma outra tradição, que todavia ainda não se consolidou, capaz de oferecer algum tipo de consenso e acordo sobre sua presença e importância nos currículos escolares.

Ou seja, esta ruptura com a tradição estabelecida gera inicialmente uma crise, que pode ser percebida, segundo os autores, pela dificuldade em encontrar projetos curriculares na maioria das escolas durante este período de transição. Um novo projeto não está ainda consolidado e a área estaria passando por um momento caracterizado como “‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12)

González e Fensterseifer (2010) também buscam identificar os desdobramentos didático-metodológicos da atribuição da EF como componente curricular. Para tal, propõe que seja pensada na perspectiva da “leitura de mundo”, ou seja, que a disciplina tenha a finalidade de formar indivíduos capazes de agir autônoma e criticamente na esfera da “cultura corporal de movimento”. O relevante seria a ênfase no trato com uma dimensão da cultura, inclusive na produção de conhecimentos associados a ela, algo mais amplo e profundo do que apenas “exercitar-se para”.

Propõem que a EF deva ocupar-se de três tipos de conhecimentos, ou das dimensões relacionadas:

- a) às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos;
- b) às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde;
- e c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13)

Desta maneira, González e Fensterseifer (2010) sugerem – assim como outros autores da área, como Kunz (2003), Soares et al. (1992), Vaz (2001) e Bracht (2000) - que a disciplina amplie seu escopo, no sentido de tratar seus conteúdos de forma mais complexa, tanto oportunizando possibilidades de movimento além do que encontra em seu contexto imediato, acessando práticas corporais sistematizadas que fazem parte do arcabouço cultural da sociedade, quanto os conhecimentos conceituais sobre a estrutura e a dinâmica desses elementos e os significados a eles associados, através de conhecimentos que atravessam as práticas corporais e que são tematizados por outras disciplinas (sociologia, antropologia, fisiologia, etc.). Dessa forma, os conteúdos devem ser tratados a partir de duas exigências: o tratamento da cultura em sua pluralidade e a necessidade de conhecer os temas conceitual e corporalmente.

Fica evidente nessa sistematização apresentada pelos autores que a EF não pode substituir o conhecimento produzido pela experiência por um conhecimento e reflexão conceituais, mas também que os conceitos e as ferramentas cognitivas que eles possibilitam não podem ser esquecidos: “esses saberes se complementam e, por isso, exigem ser tratados de forma específica e articulados numa proposta de EF escolar” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17). A escola, e a EF como componente curricular, precisa proporcionar a crianças e jovens a compreensão do mundo sociocultural, assim como do fato de que é um mundo construído e não dado, e elevá-los à condição de potencializar a crítica e o posicionamento diante desta realidade.

Evidentemente a EF é o espaço privilegiado dentro da escola para o trato dos conhecimentos vinculados à prática corporal, à técnica e aos cuidados com o corpo. Mas esta busca por uma nova função social não gerou uma discussão específica sobre o espaço, embora esteja implícito nessa mudança de foco da EF a ideia de que os espaços físicos também acompanham essa transformação de atividade para disciplina. Vaz (2001) destaca a importância de que os conteúdos (e dá especial atenção ao esporte, mas podemos extrapolar para todos os demais) sejam duplamente aprendidos e apreendidos:

Por um lado pela mediação reflexiva sobre os temas relacionados ao corpo e à corporeidade; por outro pelas dimensões técnica e mimética, pela aproximação estética entre sujeito e objeto. (VAZ, 2001, p. 95)

Como enfatiza, não se trata de uma “degeneração da técnica”, ou seja, de diminuir o valor dos conhecimentos corporais, mas de reconciliar a técnica com a mediação reflexiva e com uma aproximação estética e sensível do conhecimento.

Como consequência de uma aproximação complexificada ao corpo de conhecimentos da EF, outros espaços passam a ser requeridos para as aulas, e não somente aqueles de exercício corporal (quadras, pistas, pátios, etc.), mas também os que possibilitam a apreensão mimética, sensível e intelectual do conhecimento.

Mas não parece ser isso que ocorre no cotidiano dos professores de Educação Física. Parece-nos que existe um hiato entre o que se busca construir em termos de função social e legitimidade da Educação Física e a reivindicação dos professores – mas também dos alunos e demais profissionais e gestores institucionais – sobre os espaços para suas aulas.

Como já foi exposto, a maioria das pesquisas que tratam do espaço para a Educação Física na escola relacionam como ideal de estrutura aquela associada à exercitação corporal, e ainda mais restrito, aquela associada aos esportes. O mesmo parece ocorrer nas falas dos professores da Rede analisada, haja vista a recorrência das cobranças feitas nos encontros de formação continuada ou nas conversas informais entre eles. Na Proposta Curricular do município (FLORIANÓPOLIS, 2008), como documento norteador da prática pedagógica, há uma pequena indicação do interesse em superar essa vinculação das aulas de Educação Física a práticas em espaços esportivizados, mas sem aprofundar-se na forma ou nas consequências desta proposição:

Quanto ao ambiente de aula, os(as) professores(as) sugerem que ele tem que variar. Não se deve, quando possível, dar aulas somente nas quadras. Às vezes a escola disponibiliza outros espaços, como salas de aula, galpões, etc., e os(as) professores(as) podem fazer jogos nesses locais, ter conversas, desenvolver teorias, e assim por diante. A Educação Física é privilegiada quando dispõe de espaços ao ar livre, planejando atividades em ambientes diversificados, como os gramados, árvores, praias, etc. [...] Outro recurso de que se deve valer a Educação Física é o de planejar aulas em que os(as) alunos(as) aprendem teorias fazendo práticas, teorizam enquanto realizam atividades corporais. Teoria e prática podem se completar, desde que as atividades planejadas provoquem situações de conflitos, de dúvidas. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 133).

Para finalizar esse capítulo, gostaríamos ainda de trazer as contribuições de um autor que se ocupou de pensar o espaço no âmbito de outra área de conhecimento, a Geografia Humana, e que julgamos pertinente para complexificarmos nosso olhar sobre a relação entre cidade e escola. Trata-se de Henry Lefebvre (2006a, 2006b). Em sua obra *A produção do espaço* (LEFEBVRE, 2006a), o pressuposto indicado é de que o espaço não é um “fato da natureza” – algo já anteriormente enfatizado –, mas também não é o que chama de “fato da cultura”. Lefebvre afirma que o espaço (e o tempo) não é um fato, no sentido de algo estabelecido ou dado, mas um produto, a partir do conceito de segunda natureza, presente na tradição dialética (hegeliano-marxista),

segundo a qual trata-se da natureza criada pelo homem e só existente em razão deste:

A produção do espaço (e do tempo) não os considerava como “objetos” e “coisas” insignificantes, saindo das mãos ou das máquinas, mas como os aspectos principais da segunda natureza, efeito da ação das sociedades sobre a “primeira natureza”; sobre os dados sensíveis, a matéria e as energias. (LEFEBVRE, 2006a, p. 4).

Sendo assim, o espaço não pode ser compreendido com base na classificação “base-estrutura-superestrutura”, e não pode ser concebido como passivo ou vazio. Na perspectiva de Lefebvre, o espaço como produto interfere na sua própria produção, é suporte e ao mesmo tempo produtor. Além disso, aspecto importantíssimo para compreendermos sua dinâmica, o espaço muda junto com a produção, ou seja, muda na medida em que muda a sociedade. Consequentemente, passa a existir uma “história do espaço”, e este poderia ser somente um “espaço social” (LEFEBVRE, 2006a, p. 6). No entanto, isto não significa que há sempre uma relação direta entre o modo de produção e a sociedade considerada e o espaço que se constitui. Lefebvre traz para a análise do espaço o fator da complexidade, tendo em vista que essa relação é mediada por diversos intervenientes, a começar pela própria interposição das características predominantes na sociedade, pela disputa entre as ideologias que a permeiam.

Sendo assim, a tese central apresentada pelo autor é de que

O modo de produção organiza – produz – ao mesmo tempo que certas relações sociais, seu espaço (e seu tempo). É assim que ele se realiza. [...] O modo de produção projeta essas relações no terreno, o qual reage sobre elas. Sem que haja correspondência exata, definida de antemão, entre as relações sociais e as relações espaciais (ou espaço-temporais). [...] O novo modo de produção (a sociedade nova) se apropria, ou seja, organiza para seus fins, o espaço preexistente, modelado anteriormente. Modificações lentas penetram uma espacialidade já consolidada, mas às vezes a subvertem com brutalidade [...]. (LEFEBVRE, 2006a, p. 6)

A partir dessa tese, passa a olhar para a modernidade e identifica que há determinadas características que tendem a se estabelecer no espaço, em resposta ao modo de produção deste momento: homogeneidade (“métodos de gestão e controle, de vigilância e de comunicação”), fragmentação (lotes, guetos, conjuntos residenciais desarticulados de seu entorno) e hierarquização (“espaços residenciais, espaços comerciais, espaços de lazer, espaços para os marginais, etc.”). Essa lógica buscaria ocultar os conflitos reais e assumiu um alcance maior do que apenas a organização do espaço, tornando-se uma generalidade no funcionamento de toda a sociedade, na cultura deste tempo (LEFEBVRE, 2006a, p. 7).

Em Florianópolis, cidade em que realizamos nossa pesquisa, percebemos essa mesma lógica em sua constituição na atualidade. Podemos observar, por exemplo, a (des)organização da cidade ao redor das vias de grande fluxo (as rodovias estaduais que ligam as diversas regiões ao centro), que se constituem em artérias (como as referidas por Sennett) e que dividem a urbanidade artificialmente; o processo de periferação, em que as populações mais pobres ocupam regiões cada vez mais distantes do núcleo urbano, inclusive gerando o fenômeno das “cidades-dormitório”, cujos habitantes viajam todos os dias para seus postos de trabalho; a construção de conjuntos residenciais para a população mais pobre, na busca de substituir as favelas ou áreas invadidas por moradias “mais civilizadas”, mas desconectadas do seu entorno e em regiões do município que não contam com infraestrutura adequada, muito distantes dos postos de trabalho e dos serviços públicos (escolas, postos de saúde, áreas de lazer, etc.); e a proposição de um plano diretor baseado na divisão em zonas preferenciais homogêneas para residências ou comércio, baixa ou alta densidade, etc.

Observando especificamente o espaço institucionalizado, já percebemos na descrição de Foucault estas mesmas características, inclusive associando-as ao papel disciplinador desempenhado por determinadas instituições, inclusive a escola. Mas Lefebvre amplia ainda sua compreensão de um espaço social, enfatizando e examinando a evidência de que o espaço social é um produto social, ou seja, que o espaço tenha assumido em nossa sociedade um caráter de realidade própria, como o dinheiro, a mercadoria e o capital – o que, para ele, já havia sido identificado por Marx. Para Lefebvre, o espaço serve de instrumento ao pensamento, é um meio de produção e controle, de dominação e poder, mas, ao mesmo tempo, escapa parcialmente aos que dele se servem. O espaço teria alcançado a condição de uma abstração concreta, uma espécie de ente autônomo, objeto e instrumento, mas ao

mesmo tempo transcendente a isto. E a explicação que propõe é a de que “o espaço contém relações sociais” – é mais do que concreto, supera o que fosse o espaço físico (natural) e passa a ser produção de cada determinada sociedade particular (LEFEBVRE, 2006a, p. 31). Nas suas palavras:

Gerar (produzir) um espaço social apropriado, no qual a sociedade geradora toma forma apresentando-se e representando, apesar de não coincidir com ela e mesmo que seu espaço seja tanto sua queda quanto seu berço, isso não se realiza num dia. Trata-se de um processo. (LEFEBVRE, 2006a, p. 36).

Além de ser um processo de longo prazo, essa produção de um espaço social não é realizada de modo homogêneo ou consensual entre os diversos agentes. Planejadores, burocratas, arquitetos e urbanistas possuem a prerrogativa de propor determinadas formas e usos, mas, mesmo em uma sociedade marcada pelo controle, esses agentes não agem com plena compreensão das implicações e efeitos de suas proposições. E muito menos possuem poder suficiente para determinar os usos e subjetivações que se efetivam no espaço. Segundo Lefebvre, “[...] cada ‘sujeito’ se situa num espaço onde ele se reconhece ou então se perde, do qual ele usufrui ou modifica” (LEFEBVRE, 2006a, p. 37). Dessa maneira, faz parte da constituição do espaço o usufruto que cada sujeito tem dele, as modificações que cada indivíduo impõe a este espaço.

Mas, em tal afirmação, Lefebvre aponta para uma consequência que pode ocorrer quando essa subjetivação do espaço é negada. Segundo sua escrita, o sujeito “se reconhece ou então se perde [...], usufrui ou modifica” (LEFEBVRE, 2006a, p. 37). O indivíduo, neste caso, tanto o aluno quanto o professor, precisa identificar-se com o espaço, ou modificá-lo, ou não poderá atuar nele ou sobre ele.

Uma forma de impedir as subjetivações, no olhar de Lefebvre, é uma tendência que estabelece-se na sociedade capitalista, como podemos ver no trecho a seguir:

A brutal condensação dos atributos da sociedade se percebe facilmente no estilo dos edifícios administrativos, as escolas, as estações, as prefeituras, os ministérios, a partir do século XIX. O deslocamento de atividades não tem menos importância que as condensações; os

“equipamentos” têm plena eficácia. Eles localizam e “pontualizam” as atividades, incluindo os lazeres, os esportes, os jogos, em lugares “especializados”, tão definidos quanto as empresas para o trabalho. Eles efetuam “sintagmaticamente” a ligação das atividades no espaço social como tal, quer dizer no espaço economicamente gerido pelo capital, socialmente dominado pela burguesia, politicamente regido pelo Estado. (LEFEBVRE, 2006a, p. 180).

O que ele denomina “condensação dos atributos da sociedade” pode ser visualizado na tendência da sociedade burocratizada de dividir os espaços de acordo com suas funções/atividades. O estabelecimento de lugares especializados é próprio das instituições modernas, e, paradigmaticamente, a escola torna-se o lugar especializado por excelência, tendo em vista que cada ambiente construído é próprio para um determinado corpo de conhecimento ou para o atendimento de determinada “necessidade”. O pátio, a sala de aula, os laboratórios, as quadras – todos são espaços que, sem necessidade de placas ou regulamentos, já identificam um uso (autorizado) a ser feito deles. No entanto, é importante enfatizar, nem sempre são estes os usos que acontecem, tendo em vista as subjetivações que os indivíduos efetuam, no que se constituem em ações de resistência.

Lefebvre (2006b) aprofunda essas teses em uma outra obra, O direito à cidade, em que trata do processo de urbanização e sua relação com a industrialização, com todas as suas consequências, a partir da realidade francesa. De acordo com sua argumentação, especialmente após a 2ª Guerra Mundial, a vida urbana se modificou substancialmente em função de urgências e coações, como o impulso demográfico, o impulso à industrialização e a migração de interioranos para as cidades principais. Neste contexto, segundo o autor, o que motiva as ações dos governos na condução das cidades não é o urbanismo, mas a necessidade de fornecer moradias e infraestrutura “cada vez mais rápido pelo menor custo possível” (LEFEBVRE, 2006b, p. 18).

A partir desta constatação, procura compreender como a cidade se constitui no que denomina “uma mediação entre as mediações”:

Apenas hoje é que começamos a apreender a especificidade da cidade (dos fenômenos urbanos). A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu

funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estados, etc.), com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto. Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatez, das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade (famílias, corpos organizados, profissões e corporações, etc.); ela não se reduz mais à organização dessas relações imediatas e diretas, nem suas metamorfoses se reduzem às mudanças nessas relações. Ela se situa num meio termo, a meio caminho entre aquilo que se chama de ordem próxima (relações dos indivíduos em grupos mais ou menos amplos, mais ou menos organizados e estruturados, relações desses grupos entre eles) e a ordem distante, a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições (Igreja, Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma “cultura” e por conjuntos significantes. (LEFEBVRE, 2006b, p. 46).

Poderíamos então extrapolar essa compreensão para outras instituições também que surgem da urbanidade, como a escola. Depende obviamente da ordem distante, no sentido em que há políticas públicas, leis e regulamentos que estipulam condições, há condicionantes econômicos e coações em âmbito internacional. Podemos pensar, como exemplo, na relação entre o crescimento demográfico e a necessidade de oferta de escolas, com a perspectiva de atender à legislação que exige a garantia de vagas para todas as crianças, ou os movimentos migratórios que significam uma necessidade de suprir áreas cada vez mais distantes com os recursos de infraestrutura, como escolas e creches. Ao mesmo tempo, quando se trata das “relações entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade”, podemos identificar facilmente os professores, suas relações com os alunos, com funcionários e outros professores, além das concepções e expectativas que carregam. Sendo assim, o espaço da escola constitui-se em um espaço de mediações, sendo ele próprio um sujeito desta relação.

Lefebvre afirma que a condição de objeto em que se constitui a cidade (e o espaço em geral, como vimos anteriormente, e a própria

escola, conforme nosso esforço de análise) aproxima-se mais da noção de obra de arte do que de mero produto material, ou ainda mais da objetividade da linguagem. Não se constitui por ser um sistema completo, fechado, manejável ou instrumental, mas por ser um sistema semiológico – carregado de símbolos e significados associados pelos indivíduos que se relacionam em seu âmbito. A constituição do espaço, sua modificação e “produção” se dá tão somente na realização histórica de indivíduos e grupos determinados. (LEFEBVRE, 2006b, p. 46-48)

Lefebvre fala ainda sobre a forma urbana, como sendo algo tão importante quanto o conteúdo do que se desenrola na cidade, e podemos fazer a mesma relação com a escola e com os espaços que se constituem em cada instituição de ensino. A relação entre a forma e o conteúdo seria bastante imbricada, e a análise apurada possibilita compreender a dialética que se estabelece entre essas dimensões:

Não há forma sem conteúdo. Não há conteúdo sem forma. Aquilo que se oferece à análise é sempre uma unidade entre a forma e o conteúdo. A análise rompe a unidade. Faz aparecer a pureza da forma, e a forma remete ao conteúdo. A unidade, indissolúvel e no entanto rompida pela análise é conflitante (dialética). [...] Através da razão dialética, os conteúdos superam a forma e a forma dá acesso aos conteúdos. A forma leva assim uma dupla “existência”. Ela é e não é. Só tem realidade nos conteúdos e no entanto separa-se deles. Tem uma existência mental e uma existência social. (LEFEBVRE, 2006b, p. 87).

Desta forma, é possível afirmar (e desenvolvemos esta pesquisa com base nesta concepção) que os sujeitos lidam com o espaço de modo que este assume uma materialidade condicionante da intervenção social (da aula de EF, neste caso), mas não determina os usos destes espaços. No caso das aulas da disciplina Educação Física no âmbito escolar, os professores têm sua intervenção condicionada pelas condições materiais com as quais se deparam, mas estas condições não determinam sua atuação, pois o próprio espaço se constitui apenas a partir das relações que se instauram nele, em uma via de mão dupla.

Portanto, o objetivo deste capítulo foi apresentar um conjunto de ferramentas teórico-conceituais que nos permitam complexificar a maneira como olharemos para o espaço das escolas. A partir deste arcabouço, nosso olhar se pretende dialético, entendendo que o espaço,

por possuir uma forma social historicamente constituída, condiciona nossas ações e seus usos, mas que, ao mesmo tempo, por sua própria condição de realidade sócio-histórica, é fruto da construção humana, e, portanto, há possíveis margens de ação e intervenção dos sujeitos no espaço escolar.

Assim, no próximo capítulo, apresentamos os dados construídos a partir da observação in loco da realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Através de visitas sistemáticas às escolas e análise dos espaços disponíveis para as aulas da disciplina Educação Física, procuramos traçar um perfil desta Rede, identificar as peculiaridades e problematizar suas supostas potencialidades e limitações.

CONHECENDO AS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS: RELATO DE UM TOUR PELA CIDADE.

Com base nos pressupostos conceituais apresentados no capítulo anterior, passamos a apresentar os dados construídos a partir da visita às escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis.

A RME Florianópolis é composta por 36 unidades educativas de Ensino Fundamental, sendo 27 Escolas Básicas (EB) e nove Escolas Desdobradas¹⁰ (ED). Fomos autorizados a coletar dados em 34 unidades. Duas instituições não permitiram a visita, alegando que não teriam condições de receber o pesquisador no período da coleta. A Secretaria de Educação não permitiu que entrássemos em contato diretamente com a direção destas unidades.

As visitas às escolas ocorreram durante aproximadamente um mês (entre o final de abril e o início de junho de 2014)¹¹. Um ou dois dias úteis antes da visita, fazíamos contato telefônico com o(a) diretor(a) da unidade escolar (UE), apresentávamo-nos e explicávamos o procedimento da coleta de dados, para então agendarmos o horário mais adequado para a visita. Em geral, foram visitadas duas escolas por dia, uma no período matutino e outra no vespertino.

Ao chegarmos à UE, buscávamos ser atendidos pelo(a) diretor(a) da Unidade. Apenas em uma situação fomos atendidos por uma Supervisora Escolar, por impossibilidade da diretoria. De modo geral, neste momento inicial reafirmávamos os objetivos e procedimentos da pesquisa, e colhíamos informações gerais sobre a escola (número de alunos, número de turmas, número de turmas em tempo integral, projetos em vigor na escola, etc.). A seguir, era solicitado que o(a) diretor(a) ou algum(a) outro(a) funcionário(a) da escola nos apresentasse os espaços da instituição. Em diversas situações havia espaços trancados ou em uso, geralmente com aulas. Neste último caso, optamos por aguardar o momento mais adequado, quando os alunos saíssem, de modo que

¹⁰ Escolas Desdobradas, no contexto da RME Florianópolis, são pequenas unidades, que atendem um número reduzido de alunos (entre 64 e 204), apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no caso de cinco unidades, também da Educação Infantil.

¹¹ Durante o período de coleta, logo nos primeiros dias, deflagrou-se uma greve dos funcionários públicos do município, o que inviabilizou as visitas na maioria das escolas, que haviam aderido ao movimento, durante uma semana. Assim que a greve foi encerrada, as visitas foram retomadas.

podéssemos fazer o registro fotográfico do espaço sem a presença de crianças e adolescentes. Após essa apresentação, o pesquisador continuava a visita sozinho, circulando pela escola, registrando as características e condições de conservação em ficha de observação própria, além de fotografar os espaços, sempre tomando o cuidado de não fotografar pessoas, e, especialmente, as crianças ou adolescentes estudantes destas escolas, como havia sido indicado no projeto aprovado pelo CPESH/UFSC. Por fim, ao concluirmos a observação e registro dos espaços interiores da escola, percorríamos as ruas próximas, em um raio de aproximadamente um quilômetro, buscando identificar espaços públicos ou privados, como praças, parques, clubes, quadras, campos de futebol, bosques etc., em que fosse possível realizar aulas de Educação Física, registrando características e condições na ficha de observação, e, quando possível, também por meio de fotografias. Perguntávamos ao(à) diretor(a) da escola quais espaços havia nas proximidades, mas não nos limitamos em observar aqueles que foram indicados.

O propósito das visitas foi identificar os espaços e as estruturas que estão à disposição dos professores de Educação Física para a realização de suas aulas, não necessariamente vinculados ao uso propriamente dito.

Tradicionalmente, o espaço mais associado às aulas da disciplina é a quadra esportiva¹². Vemos essa associação inclusive nas falas de professores, alunos, da direção das escolas e até na estrutura dos cursos de formação inicial dos professores da área. Como exemplo, podemos citar uma diretora com a qual conversamos por telefone para agendamento da visita a sua UE. Explicamos que precisaríamos analisar os espaços utilizados pelos professores de Educação Física e também outros espaços que poderiam ser ocupados pela disciplina. Ao chegarmos à escola, ela disse que o único espaço que poderíamos analisar seria a quadra, afinal, era o único espaço que havia para a Educação Física. Foi necessário explicar que os outros espaços da escola também podiam ser utilizados, mesmo que determinado professor não o fizesse.

Por conta disso, dedicaremos uma atenção redobrada à descrição das quadras, de forma mais detalhada. Mas também daremos atenção aos pátios e parques, que, em geral, são bastante associados à Educação Física, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e às

¹² A expressão *quadra*, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, refere-se à uma “área retangular demarcada que permite a prática de determinados desportos”. Sendo assim, consideramos quadra o espaço construído e demarcado especificamente para a prática esportiva.

diversas opções de salas que são encontradas nas escolas da RME, e que são utilizadas pelas diversas disciplinas escolares.

Quadras

A primeira constatação do levantamento realizado é a quantidade de quadras na RME. Em um total de 34 escolas, duas não tinham quadra no momento em que as visitas foram realizadas. Em um dos casos (ED Lupércio Belarmino da Costa), esta situação era temporária, já que estava sendo construída uma quadra coberta, ainda em etapa inicial de obras (fundações)¹³. Na outra escola (ED Costa da Lagoa), a inexistência de uma quadra esportiva é, segundo o relato da diretora, uma opção da comunidade. Pelo que pudemos inferir do relato e também da observação nesta unidade, há uma intenção de manter o espaço da escola o mais integrado possível a uma ideia de comunidade alternativa, que é característica do bairro onde está inserida. Neste caso, não há realmente nenhuma previsão de construção de uma quadra esportiva.

Dentre as 34 escolas, portanto, temos a seguinte situação: três unidades (9%) possuem quatro quadras, cinco unidades (15%) possuem três quadras, nove unidades (26%) possuem duas quadras e 15 escolas (44%) possuem apenas uma quadra disponível. Outras duas escolas (6%), como dito acima, não possuíam quadras no momento da pesquisa. No total, são 60 quadras distribuídas pelas unidades educativas.

É necessário reconhecer que há grande diferença em relação aos dados referentes às escolas públicas brasileiras. Como comparação, os estudos de Soares Neto et al. (2013), Sátyro e Soares (2007) e Cerqueira e Sawyer (2007), que utilizaram dados do Censo Escolar, demonstram que a imensa maioria das escolas brasileiras sequer possuem uma quadra esportiva. Portanto, o que percebemos é um nível de desenvolvimento da estrutura escolar brasileira muito aquém da situação encontrada em Florianópolis. No entanto, cabe a nossa pesquisa identificar as características gerais e as discrepâncias internas desta RME.

Explorando as características das quadras encontradas nestas escolas, há diversos aspectos importantes a serem analisados. No total, são onze ginásios distribuídos pelas escolas da rede. Além disso, há

¹³ Segundo matéria vinculada no site da Secretaria Municipal de Educação, a quadra seria inaugurada no dia 31/10/2014, com a presença do prefeito municipal e do secretário municipal de educação. A quadra poliesportiva teve um custo de R\$ 321 mil. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>>. Acesso em: 29 out. 2014.

também oito quadras cobertas. Compreendemos que um ginásio é uma estrutura coberta e completamente fechada, com paredes altas e portas que controlam o acesso aos espaços internos da edificação. As quadras cobertas, por sua vez, são uma situação intermediária, em que existe uma estrutura de concreto pré-moldado e telhado, em algumas situações com portão, mas com muros que não alcançam a altura do telhado. Em apenas uma situação encontramos mais de uma quadra coberta em uma mesma instituição, na EB Intendente Aricomedes da Silva. No mais, no momento da pesquisa, não havia nenhuma outra escola com duas quadras cobertas ou dois ginásios, ou mesmo com a combinação quadra coberta e ginásio. Sendo assim, 18 escolas possuem quadras cobertas ou ginásios.¹⁴

Ao cruzarmos a existência de quadras cobertas e/ou ginásios com o número de alunos em cada escola, podemos dividir as instituições em três grupos, como poderemos ver na tabela a seguir.

Nº de Alunos	Nº Escolas	% Escolas	Nº de Quadras Cobertas / Ginásios	% Quadras Cobertas
Até 204 alunos (Desdobradas)	9	27%	1	5%
Entre 205 e 500 alunos	11	32%	5	26%
Mais de 501 alunos	14	41%	13	68%

Tabela 1 - Distribuição das quadras cobertas e ginásios nas escolas da RME Florianópolis, de acordo com o número de alunos.

O que fica evidente é que há uma concentração de quadras cobertas e/ou ginásios nas escolas com mais de 500 alunos. Apenas duas dentre as

¹⁴ Nesta análise encontramos discrepância com os dados informados pela SME. Segundo a matéria datada de 29/10/2014 (portanto 4 meses após a coleta destes dados), que relata a inauguração da quadra coberta na ED Lupércio Belarmino da Silva, existem 13 ginásios, 32 quadras descobertas e oito quadras cobertas, além de outras quatro quadras cobertas que estão sendo construídas (EB Adotiva Liberato Valentim, EB Donícia Maria da Costa, EB João Alfredo Rohr e EB Luiz Cândido da Luz), com previsão de entrega em março de 2015. Os dados que apresentamos representam o retrato em um determinado momento, sem considerarmos as previsões ou promessas de obras. Durante as observações, como relatamos acima, apenas uma quadra estava sendo construída. Quanto à diferença no número de ginásios, refere-se às duas escolas que não pudemos visitar.

maiores escolas da RME não contam com quadras cobertas e/ou ginásios (EB Donícia Maria da Costa e EB Maria Tomázia Coelho).

Na situação inversa encontramos a ED Osvaldo Gallupo, a única escola desdobrada a contar com um ginásio. Segundo a diretora da unidade, ele foi projetado para que também fosse um espaço para a comunidade do bairro, que possui poucas opções públicas de lazer. O ginásio conta com banheiros com chuveiro, depósito de materiais, iluminação e acessibilidade para cadeirantes e deficientes visuais (rampas e piso tátil, além de adaptações nos banheiros). Também existe uma porta que dá acesso diretamente para a rua, independe do restante da escola, que durante os horários de aula fica trancada.

Todas as demais quadras (41) são abertas, ou seja, não possuem nenhum tipo de cobertura e proteção contra as intempéries climáticas (sol forte, vento, chuva).

No entanto, um aspecto a ser enfatizado é a observação de que essa proteção também não está totalmente garantida nas quadras cobertas e nos ginásios. Entre os 11 ginásios que visitamos, sete apresentam goteiras ou mesmo telhas faltando, o que, no mínimo, compromete sua utilização em dias de chuva. Entre as quadras cobertas, quatro também apresentam esse problema. No entanto, mesmo nas quadras cobertas que aparentemente têm telhado plenamente conservado, os professores podem ter dificuldades em ministrar suas aulas, pois os vãos abertos entre os muros e o telhado possibilitam a entrada de sol, chuva e vento. Durante as observações em um dia chuvoso, em duas escolas do norte da ilha (EB Intendente Aricomedes da Silva e EB Albertina Madalena Dias) as quadras cobertas estavam molhadas em grande parte de suas superfícies, inclusive com formação de poças, e, portanto, com sua utilização comprometida por conta da chuva.



Figura 1 - Quadra coberta. EB Intendente Aricomedes da Silva. (Fonte: Pesquisador)

Sobre as condições do piso das quadras, entre as 60 quadras visitadas, 14 apresentaram piso novo e sem desgastes, distribuídas em 12 escolas. Nestes casos, os pisos são de concreto e, em apenas um caso, de madeira (quadra do ginásio da EB Osmar Cunha), sem rachaduras, desníveis ou buracos, possibilitando perfeitamente sua utilização. Entre essas quadras, três encontram-se na mesma unidade (EB Brigadeiro Eduardo Gomes), e, segundo a diretora, foram construídas no ano anterior (2013). As outras 11 encontram-se distribuídas em outras 11 escolas. Duas escolas foram construídas e outra foi reformada no último ano. Analisando por tipo de cobertura, dentre as 14 quadras com piso novo e sem desgastes, observamos que seis ficam em ginásios e duas contam com cobertura, enquanto as outras seis não são cobertas de nenhuma forma.

Outras 17 quadras apresentam desgastes na pintura e alguns trechos ásperos, e cinco quadras apresentam pequenas rachaduras, mas no geral não impõem limitações a sua utilização. Sendo assim, mais da metade das quadras (36) são de concreto e não apresentam problemas para sua utilização. Outras 20 quadras apresentam problemas sérios para a realização das aulas de Educação Física, por conta de buracos, grandes rachaduras ou desníveis (causados por raízes de árvores ou problemas no terreno).

As outras quatro quadras não são de concreto ou madeira, sendo: um campo de terra, sem nenhum tipo de marcação, com duas traves de

ferro (uma delas quebrada); dois campos de grama, novos, com tela em todas as laterais e traves com redes; e uma quadra de areia, evidentemente uma improvisação de um tanque de areia no qual foram instaladas duas redes de vôlei. Desses quatro espaços, aparentemente dois foram projetados como campos de futebol, são novos e estão demarcados com a tela ao seu redor. No dia da observação não apresentavam condições de uso por conta da chuva, mas possivelmente são espaços adequados à realização das aulas de Educação Física e de outras atividades escolares. No entanto, os outros dois espaços não foram projetados para serem utilizados pedagogicamente como quadras. A própria definição de quadra que utilizamos não poderia ser aplicada por conta da ausência de qualquer tipo de delimitação, a não ser os degraus que encerram a caixa de areia (EB João Gonçalves Pinheiro) ou as calçadas na lateral do campo de terra (EB Paulo Fontes). Em ambas as escolas havia outras quadras. Mas, talvez motivados pela concorrência pelos espaços durante as aulas ou visando a oferta de novas possibilidades para os momentos livres dos alunos foram improvisados esses espaços. Durante as observações, nenhum estava sendo utilizado.

Um olhar mais apurado, no entanto, demonstra que algumas escolas estão em situação pior do que a situação geral da RME. Das 15 escolas que possuem apenas uma quadra, em cinco a condição deste espaço é bastante ruim¹⁵, com a possibilidade de sua utilização bastante comprometida. Na EB Henrique Veras, uma unidade que atende 300 alunos de Ensino Fundamental, entre anos iniciais e finais, a única quadra é descoberta e apresenta grandes rachaduras e buracos, além de desníveis bastante acentuados. Os muros estão quebrados e apresentam sinais de infiltração, e as grades estão arrebentadas, demonstrando que a quadra pode ter sido invadida desde o exterior da escola diversas vezes. Para acessar a quadra há uma escada e uma rampa, quebrada em alguns trechos, o que significa dificuldades na acessibilidade. O portão, por sua vez, foi arrancado e os encaixes estão expostos e enferrujados.

Entre as nove escolas desdobradas (sete possuem apenas uma quadra e duas não possuem quadra), a situação é bastante complicada na ED Marcolino José de Lima, na qual as raízes de uma árvore de grandes proporções elevaram um lado da quadra. Segundo a diretora, está “prometida pela prefeitura” a reforma da quadra, incluindo a sua elevação, de modo que a árvore não precise ser arrancada (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2014).

¹⁵ Em seguida apresentaremos as categorias do nível de conservação das quadras esportivas, detalhando suas características.

Na ED João Francisco Garcez, a quadra foi inaugurada no último ano e apresenta rachaduras e três grandes buracos nas laterais (que aparentemente deveriam ser bueiros, mas para os quais não havia tampas).

Um aspecto que pode interferir na utilização das quadras é a presença das marcações relativas às principais modalidades esportivas, tendo em vista que o esporte é um dos conteúdos marcantes da Educação Física. Neste sentido, observamos que sete quadras não possuem nenhuma marcação visível – dentre elas estão as duas quadras improvisadas e os dois campos gramados; as outras três sem nenhuma marcação são quadras em estado Ruim de Conservação Geral¹⁶, ou seja, provavelmente as marcações foram pintadas em algum momento, mas por conta da má conservação já não estão mais visíveis.

Entre as demais quadras, identificamos uma com marcações de tênis de campo e outra com dimensões e marcações de streetball. As demais apresentam as seguintes marcações:

Marcação	Nº de Quadras	% Quadras
Vôlei	53	88%
Futsal	48	80%
Basquete	42	70%
Handebol¹⁷	33	55%

Tabela 2 - Presença das marcações específicas das modalidades esportivas nas quadras da RME Florianópolis.

Também é possível perceber que a maioria das quadras é poliesportiva, de acordo com a tabela abaixo.

Marcação	Nº de Quadras	% Quadras
4 modalidades	31	52%
3 modalidades	11	18%
1 modalidade: Vôlei	5	8%
2 modalidades	3	5%
1 modalidade: Streetball	1	2%

¹⁶ Novamente, a referência é ao quadro que apresentaremos a seguir.

¹⁷ Consideramos para a marcação do handebol a presença no mínimo da linha de tiro livre (pontilhada) de 9 metros, considerando que, pedagogicamente, a marcação do futsal pode ser utilizada para o ensino dessa modalidade.

Tabela 3 - Número de modalidades esportivas contempladas nas marcações das quadras da RME Florianópolis.

Quando analisamos a presença dos equipamentos próprios das modalidades esportivas nas quadras da RME, notamos a seguinte distribuição:

Equipamento	Nº de Quadras	% Quadras	Nº de Escolas	% Escolas
Traves de Futsal / Futebol	53	88%	32	94%
Furação para Rede de Vôlei¹⁸	49	82%	29	85%
Tabela e Aro de Basquete	45	75%	31	91%

Tabela 4 - Presença de equipamentos próprios das modalidades esportivas nas quadras da RME Florianópolis.

Como pode ser visto na tabela 4, a presença de balizas de futsal ou futebol é realidade em todas as escolas que têm quadras, e na quase totalidade de quadras disponíveis, o que sugere a dimensão da presença desses esportes nas aulas de Educação Física. A furação para a rede de vôlei sugere a presença deste equipamento na escola e também está presente na imensa maioria das quadras, mas não em todas as escolas. Há cinco unidades que não contam com a possibilidade formal de desenvolverem esse esporte. O que foi observado, contudo, é que a rede era fixada em postes de luz, no poste da tabela de basquete ou nas colunas que sustentam as grades ao redor da quadra – formas de suprir esta carência. Com relação ao equipamento próprio do basquete, estava presente em menor número de quadras, mas apenas quatro escolas não possuíam tabelas e aros em pelo menos uma quadra. A baliza específica do handebol ou a rede de tênis (outras duas modalidades cujas marcações foram identificadas nas quadras) não foram encontrados em nenhuma das escolas da rede. No caso do handebol, fica evidente a compreensão de que a baliza do futsal seria suficiente para o trato deste esporte.

¹⁸ Neste caso, consideramos a os furos no solo, preparados para a instalação dos postes de sustentação da rede, tendo em vista que nem sempre estes estavam a vista na quadra – muitas vezes estavam guardados em algum outro ambiente da escola. Mas acreditamos que a presença da furação demonstra a intencionalidade presente na construção da quadra esportiva.

Outro aspecto percebido foi com relação à disponibilidade de tomadas. Sendo o espaço indicado para a realização das aulas de Educação Física e, em muitos casos, o único espaço bastante amplo e utilizado para os eventos que ocorrem na escola, era de se esperar que houvesse a possibilidade de se utilizar com facilidade equipamentos eletrônicos, computador, aparelhos de som, etc. O que se notou foi que em apenas sete quadras havia tomadas disponíveis e em condições de funcionamento. Provavelmente, quando o professor precisa utilizar qualquer equipamento eletroeletrônico recorre a grandes extensões ou se vê impossibilitado.

A maioria das escolas da RME Florianópolis não oferece ensino noturno. Apesar disso, mais da metade das quadras (33) conta com sistema de iluminação, o qual está claramente avariado, com lâmpadas ou spots quebrados, em oito quadras. Uma hipótese que explicaria esta situação é que as escolas têm dificuldades em manter as condições ideais desses equipamentos, já que, em geral, prevalece o discurso de que os recursos financeiros são escassos e não há disponibilidade de contratação de funcionários que possam ser designados para as tarefas de manutenção. A oferta de equipamentos sem a contrapartida dos recursos para sua manutenção pode significar uma dificuldade adicional para a gestão da escola. No caso de não serem utilizados regularmente, como pode ser a situação da iluminação das quadras, parte destes equipamentos pode ficar avariado durante meses ou anos.

Em situação semelhante é possível enquadrar as arquibancadas, presentes em 16 quadras, e em três casos bastante avariadas. Esses equipamentos, construídos em concreto, ocupam um espaço importante ao lado das quadras e possibilitam a acomodação de espectadores no caso da realização de eventos e competições, especialmente nos ginásios. Durante as observações, a maior parte das arquibancadas não estava sendo utilizada de nenhuma forma. No ginásio de uma escola, observamos que esse equipamento se converteu em depósito de materiais inutilizados pela escola. Em outra escola, observou-se que os alunos se refugiavam nas arquibancadas para “matar aula” e namorar. Por outro lado, em uma terceira escola, a arquibancada estava sendo utilizada por professores e estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade para observação de uma aula que acontecia na quadra naquele momento.



Figura 2 - Arquibancada, em concreto. EB Maria Tomázia Coelho. (Fonte: Pesquisador)

Como podemos observar na figura 2, esta estrutura específica ocupa uma área importante, o que pode ser interpretado como desperdício de espaço. Seria essa a melhor maneira de organizar o espaço da quadra, tendo em vista que, na maioria das escolas, há falta de áreas em que se possa realizar parte das aulas de Educação Física e ocorrem, por consequência, disputas entre professores e entre os próprios alunos pela utilização da infraestrutura existente? Apontamos essa questão especialmente considerando que as arquibancadas são pouco utilizadas, com exceção de quando há eventos, como, gincanas, jogos interclasses ou interséries, comuns no calendário de atividades escolares, mas que ocorrem (quando ocorrem) apenas uma vez por ano. Mesmo considerando a possibilidade de uso em alguns outros eventos promovidos pela escola, ainda assim podemos identificar que ocorre uma subutilização desse equipamento. Ao que parece, sua presença no espaço escolar está muito mais atrelada a própria dinâmica do esporte e seu “caráter espetacular”, inerente a sua própria constituição – já que, como apontam Gastaldo et al. (2005), apesar dessa dimensão levada ao paroxismo com a transmissão de eventos esportivos em nossos dias, desde sua gênese o esporte envolveu um público espectador –, do que a critérios didáticos e pedagógicos de utilização das áreas disponíveis para construção no ambiente escolar, cada vez mais reduzidos, fato que se justifica, por exemplo, pela especulação

imobiliária e dos preços dos terrenos nas áreas urbanas, como é o caso também de Florianópolis.

A maioria das escolas observadas não possuem arquibancadas e não pareceu que professores ou alunos lamentassem essa ausência. Pode ser que, na ausência do espaço, não se constitui a subjetividade referente a ele. Seria necessário, no entanto, uma análise mais aprofundada do tema, consultando os personagens da comunidade escolar, de modo que se definisse o grau de prioridade em ter uma estrutura como essa, além de avaliar o material, tamanho e formato dessa construção.¹⁹

Por último, a fim de analisar a condição em que se encontram as quadras a disposição dos professores de Educação Física que atuam nas escolas da RME Florianópolis, em relação ao grau de conservação geral, elaboramos uma proposta de categorização, como pode ser vista no quadro abaixo:

Ótimo	Estrutura nova, em perfeito estado de funcionamento, com pintura sem falhas, plenamente preservada, sem marcas de desgaste por maresia ou infiltrações, sem rachaduras. Cobertura sem falhas e/ou marcas de infiltração. Equipamentos novos e sem partes quebradas. Grades e portões inteiros, sem pontas soltas. Iluminação em pleno funcionamento, sem lâmpadas queimadas e tomadas elétricas funcionando. Marcações visíveis e coloridas. Acessos rebaixados e largos. Banheiros com chuveiro e vestiário próximos, em perfeito estado de conservação. Bebedouros próximos e funcionando.
Bom	Estrutura, em perfeito estado de funcionamento, pintada, plenamente seminova preservada, sem marcas de desgaste por maresia ou infiltrações, sem rachaduras. Cobertura. Equipamentos sem partes quebradas. Grades e portões inteiros, sem pontas soltas. Iluminação e tomadas elétricas funcionando. Marcações visíveis. Acessos largos. Banheiros e bebedouros próximos à quadra e funcionando.

¹⁹ Por outro lado, conforme veremos mais adiante, no próximo capítulo, quando tratarmos da entrevista com o diretor de infraestrutura (DINFRA) da SME, há uma política de tentar dotar as escolas municipais da rede de infraestruturas capazes de comportar grande quantidade de pessoas no mesmo ambiente, simultaneamente. Em geral, então, quadra cobertas e ginásios também teriam a função de receber eventos, solenidades, festividades, reuniões etc., de modo que, nessas situações, equipamentos como as arquibancadas poderiam ter uma função importante.

Regular	Estrutura pintada, com algumas marcas de desgaste por maresia ou infiltrações. Poucas rachaduras. Equipamentos sem partes quebradas com pontas soltas. Grades e portões quebrados, sem pontas soltas, ou com funcionamento comprometido. Iluminação e tomadas, mas nem todas funcionando. Marcações visíveis na maior parte da quadra. Um banheiro masculino e um feminino, e um bebedouro, próximos e funcionando.
Ruim	Estrutura comprometida, com muitas marcas de desgaste por maresia, infiltrações e rachaduras. Presença de entulho (pedras, ferros, etc.). Equipamentos com partes quebradas e pontas soltas. Grades e portões quebrados e com pontas ou peças soltas. Sem iluminação e sem tomadas funcionando. Marcações invisíveis na maior parte da quadra. Nenhum bebedouro funcionando. Banheiros com equipamentos quebrados ou arrancados, na proximidade da quadra.
Péssimo	Estrutura condenada com comprometimento da possibilidade de uso. Grande presença de entulho. Ausência dos equipamentos básicos (traves, tabelas, postes, etc.). Grades ou muros caídos. Ausência de marcações. Nenhum bebedouro e nenhum banheiro funcionando.

Quadro 1 - Categorias para análise do grau de conservação geral das quadras da RME Florianópolis.

Com base nessas categorias, a análise das quadras da RME Florianópolis revela que o grau de conservação desses espaços é o seguinte:

Conservação Geral	Nº de Quadras	% Quadras
Ótimo	7	12%
Bom	15	25%
Regular	20	33%
Ruim	15	25%
Péssimo	3	5%

Tabela 5 - Perfil do grau de conservação geral das quadras da RME Florianópolis.

Percebe-se que cerca de um terço das quadras a disposição dos professores da RME encontra-se em condições ruins ou péssimas de conservação, o que pode significar, considerando as características

descritas acima, dificuldades para a ministração das aulas e maior risco de acidentes e ferimentos de adultos, jovens e crianças.

Um fato importante é a dimensão que o grau de conservação Péssimo pode assumir no contexto das escolas:

- Duas quadras consideradas com o grau de conservação geral Péssimo encontram-se na mesma escola (EB Dilma Lúcia dos Santos), com muitas partes quebradas, estrutura do solo comprometida e entulho pela quadra. Durante a observação, duas turmas tinham aula de Educação Física dividindo a terceira quadra, coberta, em estado Bom de conservação. Segundo um dos professores que ministrava aula naquele momento, “até que [a quadra coberta] está boa. Não dá *pra* reclamar já que tem escola muito pior”. Sobre as quadras em estado Péssimo: “Dá *pra* ver só a camada de concreto e em baixo o terreno já cedeu” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2014). Durante a conversa, os dois professores perguntaram se o relatório seria entregue à PMF e também como estava a situação nas demais unidades da RME. Interessante que, neste caso, as duas quadras em situação tão precária apresentam postes com holofotes e lâmpadas quebradas, demonstrando que houve investimento na sua construção e determinada expectativa de uso. Mas problemas estruturais, haja vista que o terreno estava desmoronando, e dificuldades da escola em manter sua estrutura comprometem este uso. A fala do professor, então, torna-se bastante emblemática de um discurso de precariedade da escola pública em geral, e portanto da impossibilidade de reclamação ou reivindicação por melhores condições de trabalho. Como podemos notar pelos dados apresentados, não é uma informação verdadeira. Na realidade, apesar de a quadra coberta (a que ele se referia) estar em boas condições de conservação, só existe uma outra escola com uma quadra em estado péssimo além desta. E o fato de duas quadras estarem inutilizadas por conta de problemas estruturais acarreta uma demanda excessiva para a terceira quadra, o que provocará problemas em um futuro próximo para esta quadra também, além de todas as dificuldades didáticas geradas no cotidiano destes professores e de seus alunos. Nossos dados mostram diferenciações e graus de qualidade diferentes dentro da rede. O conhecimento mais objetivo da situação material das escolas poderia possibilitar comparações que, entre outros aspectos, teriam um efeito político positivo, já que esse argumento de que

há coisa pior não teria mais validade, somente em pouco casos seria verdadeiro.

- A outra quadra em estado Péssimo é o campo de terra da EB Paulo Fontes, na qual a única outra quadra está em estado Ruim, o que significa que nesta unidade nenhuma das quadras oferece condições adequadas para as aulas de Educação Física. Neste caso, segundo a explicação dada pelo diretor do DINFRA, apesar da previsão de reforma da unidade ainda durante o ano da coleta, há questões legais que interferem na reforma das quadras: a escola localiza-se logo atrás de uma igreja tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional, em um bairro que é, todo ele, característico da colonização açoriana no litoral catarinense. Qualquer alteração na paisagem carece de autorização de órgãos federais, o que dificulta as iniciativas da PMF – por exemplo para instalar uma cobertura para as quadras, o que no momento é uma impossibilidade. Ou seja, existem contingências externas a escola, mas relevantes para a comunidade em seu entorno, que influem também na manutenção dos espaços da escola.

Parques Infantis

Os parques infantis (ou playgrounds) são “aparelhos fixos de recreação”, segundo a denominação adotada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura da Educação Infantil. Não é por acaso que são contemplados em um documento que orienta a construção de instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. Este equipamento é associado às crianças menores, e, no caso das instituições que atendem o Ensino Fundamental, parece estar vinculado aos anos iniciais. Um exemplo desta vinculação pode ser percebido na observação de uma escola em que havia um cartaz colado ao brinquedo do parque, com a inscrição: “Crianças 5 a 11 anos”.

Em sua dissertação, Tristão (2012) estuda a educação do corpo nos momentos de brincadeiras no parque em uma creche de Florianópolis e explica:

No parque, as crianças satisfazem com mais liberdade seus desejos, sua participação é muito mais efetiva e intensa na construção de suas experiências, a temporalidade vivenciada desvincula-se da linearidade cronológica e o tempo das brincadeiras é controlado por elas. (TRISTÃO, 2012, p. 53)

Compreende-se então que, ao menos na Educação Infantil, o parque está associado aos momentos menos diretivos da ação do professor, e não necessariamente vinculado à Educação Física como componente curricular.

No caso da RME Florianópolis, três Escolas Básicas (EB Albertina Madalena Dias, EB Virgílio dos Reis Várzea e EB Vitor Miguel de Souza) e cinco Escolas Desdobradas (ED Costa da Lagoa, ED Costa de Dentro, ED Jurerê, ED Osvaldo Gallupo e ED Retiro da Lagoa) atendem atualmente turmas também de Educação Infantil. As demais atendem apenas turmas do Ensino Fundamental. Ainda assim, apenas duas escolas não possuem parque (EB Beatriz de Souza Brito e EB Osvaldo Machado). Todas as outras 32 escolas analisadas possuem ao menos um brinquedo de parque.

Modalidade de Atendimento	Nº de Escolas	Presença de Parques
Ensino Fundamental	26	24 (92%)
Ensino Fundamental + Educação Infantil	8	8 (100%)
Total	34	32 (94%)

Tabela 6 - Presença de Parques Infantis nas Escolas da RME Florianópolis, por modalidade de ensino ofertado.



Figura 3 - Parque Infantil, em Madeira Plástica. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: Pesquisador)

Considerando sua presença, vamos analisar as condições dos parques infantis nestas instituições, já que parece ser uma prioridade da Secretaria Municipal de Educação mantê-los nas UEs.

Podemos dividir esses espaços pelo tipo de material empregado, e, nesse caso, encontramos na RME parques de madeira, de madeira plástica²⁰ ou de metal. Dentre os 66 parques distribuídos pelas escolas da rede, temos as seguintes características:

Material	Nº de Parques	% Parques
Madeira	36	54%
Madeira Plástica	29	44%
Metal	1	2%

²⁰ Esta terminologia é utilizada pelas empresas que fabricam estes equipamentos e também na descrição dos produtos presente no site da prefeitura em que ocorrem as licitações, no sistema de pregão eletrônico. Segundo o site de um dos fabricantes: “A madeira plástica é uma alternativa a madeira extraída de florestas. O playground de madeira plástica oferece uma série de vantagens em relação a madeira: resistente a pragas, corrosão, umidade e farpas. Trata-se de uma alternativa sustentável para a substituição da madeira comum.” Disponível em: <http://www.macpool.com.br/>. Acesso em: 27 ago. 2014.

Tabela 7 - Perfil do material dos parques infantis em escolas da RME Florianópolis.

Durante as visitas às escolas, duas diretoras informaram que os parques de madeira plástica são novos, e estão progressivamente sendo instalados nas escolas da rede, em substituição ou não aos velhos parques. É visível que estes parques estão mais bem conservados, como podemos conferir na tabela a seguir. Os parques de madeira que estão quebrados ou que apresentam farpas possuem partes faltando, pontas soltas, pregos e parafusos com as pontas expostas. O mesmo ocorre com o único equipamento de metal que encontramos, enferrujado e que apresentava pontas cortantes. É importante lembrar, nesse sentido, que os alunos que utilizam esses equipamentos são crianças menores e que, por conta da pouca idade, possuem menos capacidade de discernimento dos possíveis riscos associados ao seu uso.

Material	Grau de Conservação		
	Inteiro	Com farpas ou ferrugem	Quebrado
Madeira	23	1	13
Madeira Plástica	28	0	0
Ferro	0	0	1

Tabela 8 - Perfil do grau de conservação dos parques infantis nas escolas da RME Florianópolis

No entanto, não é apenas a conservação do equipamento que interfere na sua utilização pelas crianças. A condição do terreno em que encontra-se instalado é também relevante, pois, em diversas situações, notou-se a presença de obstáculos, buracos, pedras e entulho. Há três situações que merecem registro e que representam a condição de diversas outras escolas:

- Na EB Luiz Cândido da Luz um dos equipamentos do parque, novo, está instalado em um espaço do terreno coberto de brita. Essa condição já não parece ideal, mas, além disso, o equipamento tem um tobogã, cuja saída está exatamente sobre uma tampa de concreto de uma das fossas sépticas da escola. Nesta mesma unidade encontra-se o único equipamento de ferro, uma velha escada horizontal, com partes quebradas e enferrujadas, como descrito acima.
- Na ED Lupércio Belarmino da Silva, um dos equipamentos do parque está visivelmente inclinado. A causa do problema é o

terreno, que cedeu ao redor de uma canaleta de concreto para escoamento de águas pluviais, bem ao lado do parque. Com isso, além do risco por conta da instabilidade do parque, também há buracos e desníveis no terreno pelo qual as crianças costumam passar correndo. Nesta mesma escola, um outro equipamento do parque encontra-se quebrado, com farpas de madeira e um grande prego de ferro com a ponta visível.

- Na EB Paulo Fontes, no dia em que foi realizada a visita, o parque estava desmontado, com as peças amontoadas em um canto do pátio. Havia no local funcionários de uma empresa contratada pela SME para realizar a manutenção das fossas, que ficam exatamente embaixo do parque e que, segundo a diretora, estavam vazando (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2014). Foi possível observar que há tampas de concreto no chão de terra, o que provavelmente também gera riscos para os estudantes que utilizam o parque ou circulam por ele. O equipamento, no entanto, está novo e sem problemas de manutenção.

Fica evidente, com esses exemplos, que a condição de conservação do equipamento do parque não é suficiente para garantir sua plena utilização, já que a escolha do local onde deve ser instalado e a falta de manutenção do terreno podem significar dificuldades às crianças que o utilizam.

Por outro lado, um aspecto que precisa ser problematizado é a padronização destes equipamentos. Na maioria das escolas, o que encontramos foi o mesmo equipamento, do mesmo tamanho e características, e feito do mesmo material (o equipamento feito de madeira plástica). Como vimos, é um equipamento novo, que foi introduzido nas escolas a partir de uma licitação que, ao que parece, incluía pelo menos um equipamento para cada UE. Além de ser um equipamento voltado especificamente para as crianças mais novas (haja vista o episódio do cartaz com a indicação da idade permitida), notamos que são também utilizados durante as aulas de Educação Física. Mas a escolha destes brinquedos carrega em si consequências:

Também contribuem para a aprendizagem do gesto preciso e do movimento padronizado, os brinquedos presentes no parque da creche. Estes materiais dispensam o diálogo, o planejamento, mesmo que provisório, de um espaço comum, pois, para a “comodidade” dos pequenos, ele já está edificado e “mobiliado”. Os brinquedos

pedagogizados (e também vários dos materiais destinados às aulas de Educação Física) fornecem indicações a respeito do que fazer, talvez dificultando as possibilidades de criação de formas diferenciadas de sentir, de pensar, de problematizar e de recriar os movimentos. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 65)

Como alertam estes autores, a escolha dos equipamentos que serão disponibilizados na escola, seja qual for a finalidade, carrega em si uma intencionalidade pedagógica, mesmo que não de forma refletida. No entanto, como discutimos a partir de Escolano, essa demanda administrativa (neste caso, a forma de aquisição, por licitação) produz uma forma de racionalidade no momento em que se concretiza nos equipamentos a que os estudantes acessam.

Outro equipamento, típico das instituições de Educação Infantil, mas que foi encontrado nas escolas de Ensino Fundamental da RME, é a Casinha de Criança, uma réplica em miniatura de uma casa, seja de madeira, plástico ou alvenaria. Foram encontradas em 13 escolas, totalizando 14 casinhas (duas de alvenaria, uma de plástico e as outras 11 de madeira). Duas estavam trancadas com cadeados (uma delas, de alvenaria, está localizada onde antes era o parque, mas que agora é o espaço da horta; a outra, de madeira, fica exatamente ao lado do parque), o que indica sua não utilização pelas crianças. Quanto à conservação, todas estão em perfeito estado (como a da Figura 4, abaixo), com exceção das seguintes:

- A casinha de plástico da ED Osvaldo Gallupo estava muito quebrada, mas continuava ao lado dos equipamentos do parque;
- A casinha de madeira da EB Mâncio Costa estava com várias partes quebradas, inclusive no telhado. Está colocada em um canto pouco frequentado do terreno, longe do equipamento do parque, junto com outros entulhos, inclusive algumas grades, que estão encostadas junto a ela;
- A casinha da ED Costa da Lagoa é de alvenaria e está bem conservada, mas dentro dela encontramos muitas tábuas de madeira quebradas, inclusive com farpas, empilhadas ao lado dos brinquedos das crianças.



Figura 4 - Casinha de Criança, em madeira. ED Jurerê. (Fonte: Pesquisador)

Academias

As academias são equipamentos compostos de 12 aparelhos para prática de exercícios físicos: tabela de basquete, escada horizontal, trapézio, argolas, barras paralelas horizontais, barras paralelas verticais, rolo de alongamento, tábua de abdominais, espaldar, barra fixa alta, barra fixa média, barra fixa baixa. São produzidos em madeira e canos de metal.²¹ As academias estão presentes em nove escolas, todas Básicas. O que chama a atenção sobre estes equipamentos é que oferecem possibilidades para a prática de exercitação física, coincidentes, em grande medida, com os equipamentos que encontramos nos parques e avenidas da cidade.

Quanto ao grau de conservação, apenas dois equipamentos estavam inteiros quando realizamos as observações. Todos os demais estavam com farpas e pontas quebradas, além de partes faltando.

²¹ A descrição foi retirada do edital de licitação para aquisição deste equipamento, no qual é chamado Academia do Povo. Disponível em: <http://dlc.pmf.sc.gov.br/Default.aspx?nCdsite=1&nCdMenu=5>. Acesso em 27 ago. 2014.



Figura 5 - Academia. EB Dilma Lúcia dos Santos. (Fonte: Pesquisador)

Sala ou Depósito de Educação Física

Outro setor das escolas que está diretamente relacionado à Educação Física é a sala destinada a guarda dos materiais específicos da disciplina. Na RME, encontramos dois tipos de sala: um depósito, geralmente de dimensão reduzida, ou uma sala ampla, com estrutura para que os professores permaneçam, planejem, atendam pais ou até mesmo ministrem suas aulas.

Todas as escolas visitadas possuem um espaço próprio para o acondicionamento dos materiais de Educação Física, com exceção da ED Lupércio Belarmino de Souza, onde, conforme dissemos anteriormente, está sendo construída a quadra coberta. Neste caso os materiais estão guardados de forma improvisada na mesma saleta onde se guardam os materiais de limpeza da escola.

Nas outras 33 escolas, a situação é a seguinte:

- Em 28 unidades, o espaço é uma pequena sala, destinada apenas a guarda dos materiais, geralmente provida de estantes ou armários fechados, grandes baldes ou tonéis e caixas.
- Em uma unidade (EB Almirante Carvalhal), o depósito de materiais também é a sala utilizada pelos professores da disciplina para planejamento e atendimento aos pais. É uma sala bem ampla, também organizada com estantes, armários e caixas, mas conta também com mesa e cadeiras, mural e armário com chave para uso exclusivo dos professores.

- Em uma unidade (EB Osmar Cunha), a sala destinada à Educação Física é dividida em dois ambientes: a primeira sala é chamada Sala de Jogos, e conta com uma mesa de Tênis de Mesa, além de materiais organizados em um canto. Através desta sala chegamos à porta de uma outra, que é o depósito.
- Na EB Virgílio dos Reis Várzea, a sala destinada a guardar os materiais é a mesma utilizada como Sala de Apoio Pedagógico e Sala de Jogos. É um ambiente amplo, com mesas redondas e cadeiras, e um armário em que estão guardados todos os materiais da Educação Física e os jogos educativos.
- Em duas unidades (EB Batista Pereira e EB Maria Conceição Nunes) não havia um espaço propriamente construído para ser o depósito, então as escolas utilizam um vestiário que está desativado. Não possuem uma organização adequada. Existem armários fechados com cadeados e grande parte dos materiais estão encostados nas paredes e amontoados.

Outros casos chamaram a atenção por causa da infestação de insetos (moscas no depósito da ED Costa da Lagoa, e formigas na EB Mâncio Costa) que presenciamos durante as visitas. Em uma outra escola (ED Jurerê), havia um frasco de inseticida sobre uma prateleira, bem na entrada do depósito (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2014). A presença de insetos pode ser sinal de problemas na limpeza ou mesmo a proximidade com a horta ou lixeiras. Junta-se a isso a situação de quatro depósitos em que percebemos claros sinais de infiltrações e umidade (EB Henrique Veras, EB Vitor Miguel de Souza, ED Costa da Lagoa, ED Costa de Dentro). Todos esses aspectos comprometem a presença do professor neste ambiente, que deveria ser de uso constante.

A fala de uma professora (da EB Luiz Cândido da Luz) chamou a atenção para o fato dos arrombamentos e furtos de material dos depósitos de Educação Física das escolas. Ela relatou que, naquele momento, estavam fazendo a transferência do depósito que ficava em um vestiário desativado, ao lado das quadras, para uma sala dentro do prédio. O motivo é relacionado aos furtos de material que aconteceram outras vezes. A professora nos contou que já foram instalados grades e cadeados na porta deste depósito, mas não surtiu efeito. Em outras duas escolas percebemos sinais de arrombamento nas portas dos depósitos (EB Dilma Lúcia dos Santos e EB Maria Tomázia Coelho). E o professor da ED Costa da Lagoa nos explicou que parte dos materiais da disciplina não ficam no depósito, mas guardados nas salas de aula ou na sala da direção, pois já houve furtos no local, segundo ele, por parte de pessoas da própria comunidade (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2014).

No caso das Escolas Desdobradas, principalmente, o grande problema pode ser o tamanho do depósito. Em seis das nove escolas, o espaço estava totalmente lotado e o acesso comprometido. São salas que, além de pequenas, não oferecem estrutura para guardar adequadamente os materiais e se localizam em cantos do terreno, sob escadas ou em construções anexas. Na visita a ED Retiro da Lagoa, a auxiliar de limpeza, que abriu a sala durante nossa visita, falou: “Você não vai conseguir entrar! A sala é minúscula!” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2014), demonstrando a compreensão de que não é um espaço adequado.

Neste aspecto, salientamos a percepção de improvisado e desvalorização na maioria destes espaços. O caso da EB Almirante Carvalho é uma exceção, talvez em razão de os mesmos professores de Educação Física atuarem na unidade há muitos anos, o que pode significar que disputaram e conquistaram um espaço mais qualificado, tanto simbólico quanto físico. Na maioria das outras escolas, no entanto, o espaço da Educação Física é improvisado ou mal conservado, por ter menos visibilidade ou por não ser motivo de disputa por parte dos professores, preocupados com outras questões mais evidentes.

Pátios descobertos, Árvores, Jardins e Hortas

Todas as escolas analisadas contam com, ao menos, um espaço descoberto, a guisa de pátio. Estes espaços, durante as observações, eram utilizados pelos alunos na entrada e saída do horário escolar, durante o recreio e também nas aulas de Educação Física. No entanto, nem todas as escolas apresentam a mesma estrutura para o trânsito e as brincadeiras dos alunos durante esses momentos.

Em algumas situações, como em algumas das escolas desdobradas, este espaço é muito pequeno, no qual ocorrem também a entrada/saída de pessoas da UE, ou muito próximo do espaço da quadra. No caderno de campo e nas fichas de observação ficaram registradas as condições de um pátio de concreto, por exemplo, que deveria atender turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil (ED Jurerê, aproximadamente 180 alunos), mas que além de bastante reduzido, apresenta muitos desníveis e degraus, além de buracos grandes. Fica ao lado da sala de aula da Educação Infantil e há um desenho já bastante desgastado de uma “amarelinha” e também uma casinha de madeira, com prateleiras com diversos brinquedos. Também havia bancos de concreto e de madeira, e um bicicletário de aço. Tudo isso em um pequeno quadrilátero com cerca de 9 m². E este é o único espaço livre de construção no terreno da escola. A solução encontrada, já há muitos anos, segundo informações prestadas pela diretora da escola, é a apropriação de um terreno gramado no fundo

da escola, no qual inclusive estão instalados o parque e a horta da UE. Este terreno é uma alameda que daria acesso à parte de trás da escola e aos terrenos em volta, mas que é usado pela escola – “Ali é usucapião, mesmo!”, foi a frase utilizada pela diretora para explicar a situação (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2014). Por outro lado, reclama que nada pode ser construído naquele espaço, inclusive banheiros ou novas salas.

Situação semelhante com relação ao pátio pode ser encontrada em uma outra pequena escola desdobrada (ED Marcolino José de Lima), que atende 110 alunos dos anos iniciais. O prédio da unidade ocupa praticamente o terreno todo, o que significa que todos os cantos precisam ser aproveitados. O espaço livre é bastante reduzido, pois em sua maior parte é ocupado pela quadra e por três brinquedos que compõe o parque. A escola também conta com árvores que propiciam sombra e um jardim próximo aos muros, o que dá um aspecto bem bonito ao espaço. Mas uma dificuldade para os alunos pode ser o fato de que todo o espaço livre ser recoberto por brita, o que pode dificultar sua movimentação e também provocar acidentes e machucados.

A questão do piso desses pátios demonstra também uma predileção pelo concreto. Entre as escolas analisadas, encontramos 46 pátios, na seguinte situação:

Tipo de Piso	Nº de Pátios	% Pátios	Nº de Escolas	% Escolas
Concreto, Cimento ou Lajota	24	52%	22	65%
Brita	5	11%	4	12%
Cerâmico	2	4%	2	6%
Grama	7	15%	7	20%
Terra ou Areia	8	17%	8	23%

Tabela 9 - Perfil do tipo de piso nos pátios descobertos das escolas da RME Florianópolis.

Com base nesses dados, a maior parte das escolas possuem pátios com piso de concreto, cimento ou lajota, mas poucas unidades têm piso de grama ou terra/areia. Seja pela facilidade para manter (menor possibilidade de atrair animais ou insetos, desnecessário cortar a grama ou limpar a terra/areia regularmente), ou por uma escolha baseada em custos para implantação, o que se percebe é que os espaços “livres” de construção nas UEs, em sua maioria, são recobertos por pisos firmes,

sólidos e artificiais. Dentre os 46 pátios analisados, 24 são de concreto e dois são de piso cerâmico (56% dos pátios), além dos cinco pátios recobertos com brita (pedra). É necessário se perguntar se a escolha deste tipo de piso não interfere nos usos feitos destes espaços pelas crianças/adolescentes.

Para além do piso escolhido nos pátios, algumas situações pontuais chamaram a atenção:

- A EB Virgílio dos Reis Várzea, uma escola nova, inaugurada em dezembro de 2012 (ou seja, está apenas em seu segundo ano de utilização), construída no bairro Canasvieiras, na região norte da ilha (uma região bastante populosa do município), e que atende 480 alunos do Ensino Fundamental e mais 102 alunos da Educação Infantil, apresenta um projeto bastante diferenciado das demais unidades, especialmente no que se refere aos pátios. Existem dois grandes pátios, descobertos, localizados em frente às salas de aula, com piso de lajota vermelha. Existem, como equipamentos, apenas alguns bancos de concreto e postes de iluminação. Durante a visita, o espaço foi usado para o trânsito de alunos durante o recreio. Além desse espaço, na parte de trás de cada sala de aula há um pátio retangular cercado (14 x 9 m para cada duas salas), gramado, com postes de iluminação e acesso para as salas. Nestes pátios há sempre um portão (trancado, em todos os casos) para o terreno dos fundos da escola, onde ficam os campos de futebol e no qual, segundo o projeto da escola, serão construídos ainda uma quadra de areia, um bosque, vestiários e uma pista de atletismo. Em um dos pátios das salas do Ensino Fundamental havia floreiras no chão, mas nos outros não havia nenhum material (choveu bastante na noite anterior e o chão estava ainda bem molhado). Nos pátios das salas da Educação Infantil, por sua vez, havia tanques de areia, casinhas com brinquedos, jardins em pneus e hortas suspensas nas grades.
- Na EB Luiz Cândido da Luz, construída às margens da rodovia SC 403, que dá acesso ao bairro Ingleses, o principal da região norte do município, há uma grande área livre, com algumas árvores, entre o prédio principal, as três quadras e as salas de aula (casas pré-moldadas em madeira), onde ficam os brinquedos do parque e que também serve como estacionamento para os caminhões que trazem os mantimentos para a escola. No entanto, por mais que este espaço seja muito amplo, não parece ser considerado um pátio para usufruto das crianças e professores,

tendo em vista ser todo recoberto por brita ou lajotas de concreto, com degraus, muitas pedras soltas, alguns buracos bastante grandes, muita areia espalhada e sujeira, além do trânsito de veículos. Mesmo assim, durante o tempo em que foi realizada a observação, havia crianças brincando com uma bola no espaço de lajota e outras crianças correndo pelo pátio em seus jogos de pegar.

- Outras escolas, por sua vez, possuem espaços que podem ser considerados pátios, principalmente pelo uso que as crianças e os professores fazem deles, mas que aparentemente não foram projetados para esse fim. Na EB Adotiva Liberato Valentim, que atende 426 alunos de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental, identificamos um espaço que mais se parece a um corredor, com apenas 4 metros de largura, entre a quadra e o muro que delimita a escola, com piso de concreto e inclinado. O professor de Educação Física desenvolvia as atividades com uma turma de 1º ano, “batendo corda” para que as crianças pulassem e também disponibilizando outros materiais, como pernas de pau. Do outro lado da quadra, mais longe da sala de materiais, dos banheiros e do bebedouro, também havia um espaço de concreto, plano e mais largo, mas que foi preterido pelo professor e pelas crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 29/04/2014).

Argumentando sobre os pátios de escolas públicas em Porto Alegre, Souza (2005) cita a classificação proposta por Campbell e Frost (1985) para avaliar estes espaços em: *tradicional*, *projetado*, *aventura* e *criativo*. Mas sugere também a categoria *tradicional desinteressante*, em que inclui os espaços que visitou por conta da precariedade e notória necessidade de manutenção, “sem criatividade e frio” (SOUZA, 2005, p. 47). Podemos avaliar que boa parte dos espaços destinados aos alunos nas escolas da RME Florianópolis também podem ser classificados nesta categoria.

Fedrizzi (2006, p. 97), por sua vez, também analisando pátios de escolas públicas de Porto Alegre, afirma que, “de modo geral, não seguem um projeto definido, sendo, na maioria das vezes, considerados apenas como um local onde as crianças ficam quando não estão em sala de aula”. No caso das escolas de Florianópolis, aparentemente também não seguem um padrão de construção, pois temos pátios de toda sorte de tamanhos, com conformações variáveis, e procuramos identificar ao menos um aspecto relevante, a saber, a presença de árvores, jardins e hortas.

Neste sentido, um tema recorrente no discurso dos professores de Educação Física – mas também de outras disciplinas – e das próprias

crianças, além de motivar inclusive um programa de conscientização no âmbito da própria Secretaria de Educação do município, é a exposição ao sol. Tendo em vista que a maior parte das quadras (41 entre 60) são descobertas, e que há 42 pátios descobertos nas UEs, se mostrou relevante investigar a presença de árvores, já que poderiam proporcionar espaços sombreados. A observação demonstrou que em apenas três escolas não há árvores nos pátios ou próximo às quadras. Por mais que seja um número pequeno em relação ao total das escolas observadas, é um dado bastante relevante, especialmente se considerado que as três são unidades recém-construídas ou reformadas. Em uma destas escolas (EB José do Valle Pereira), que atende 610 alunos do Ensino Fundamental no bairro João Paulo, na região central da cidade, não foi identificada nenhuma árvore ou qualquer tipo de planta em todo o terreno da escola. Nas outras duas escolas (ED Osvaldo Gallupo e EB Virgílio dos Reis Várzea), há pequenos espaços ajardinados ou com mudas de árvores plantadas, mas que seguramente demorarão vários anos até que possam fornecer sombra. Além dessa questão, a inexistência de árvores em uma UE significa menos espaços para brincar, menos oportunidades de subir, escalar, esconder-se, pendurar-se – ou seja, experiências lúdicas e de movimento no espaço da escola.

A partir dessa questão, foi observada também a presença de jardins, ou seja, canteiros ou espaços delimitados em que são plantadas árvores, flores ou outras plantas ornamentais. Foi identificado que 16 unidades (47%) não possuem nenhum espaço com essas características.

Estes fatos são ainda mais surpreendentes ao se considerar que a Fundação Municipal do Meio Ambiente (FLORAM) desenvolve o projeto Ajardinamento e Arborização das Escolas, que, segundo o site da entidade,²² é uma iniciativa em que “a comunidade escolar opina sobre o que quer plantar, realiza o plantio e cuida das mudas”.

Em contraponto, identificamos uma escola (EB Intendente Aricomedes da Silva), que atende 653 alunos do Ensino Fundamental, inclusive com quatro turmas em turno integral, e que possui um Bosque, com passarelas de madeira, um lago, muitas árvores de diferentes espécies e uma Sala Verde (uma sala de aula construída em madeira, em que se desenvolvem as aulas de Educação Ambiental). Segundo o blog²³ da

²² Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/floram/>. Acesso em: 14 ago. 2014.

²³ Disponível em: <http://si-ebias.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27 ago. 2014.

escola, o bosque foi projetado em 2006, por duas professoras da própria unidade, e finalizado em 2010. Os alunos acessam este espaço em atividades orientadas pelos professores, e nele são desenvolvidas aulas de Educação Física, Educação Ambiental, Língua Portuguesa e diversos outros projetos. Há uma professora designada para cuidar deste ambiente, e também da Horta e do Laboratório de Ciências, que fica responsável pela manutenção do espaço. No dia em que a observação foi realizada, por causa da chuva dos dias anteriores, o portão estava trancado. O administrador, que guiou o pesquisador a este espaço, disse que nessas situações a madeira das passarelas fica muito escorregadia, e por isso preferem manter o bosque trancado, a fim de evitar acidentes. Durante a caminhada pelo bosque foi possível notar algumas tábuas da passarela quebradas ou apodrecidas, e também algumas árvores precisando de poda. A professora responsável disse que no momento havia algumas árvores necessitando de poda, e que seria necessário chamar os técnicos da FLORAM para este trabalho. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2014).

Por último, um projeto desenvolvido pelas escolas com apoio e incentivo da SME, além da parceria com a CEPAGRO²⁴, é o Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia²⁵. Presente em 26 das escolas observadas, a horta agroecológica é um espaço utilizado para o desenvolvimento de atividades visando a Educação Ambiental e a educação para uma alimentação saudável. O projeto implica a produção de alimentos por parte dos próprios alunos, além do consumo tanto como parte da alimentação escolar quanto no caso de os alunos levarem para suas próprias casas.

Como espaço educacional e também de circulação dos alunos, chama a atenção o fato de cinco hortas estarem em condição ruim de

²⁴ Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo – segundo o site da entidade, “foi fundado em 20/04/1990 por pequenos agricultores e técnicos interessados na formação de pequenas redes produtivas locais, como forma de viabilização das propriedades rurais familiares.” Disponível em: <http://cepagroagroecologia.wordpress.com/>. Acesso em: 27 ago. 2014.

²⁵ Segundo o site da instituição: “A ideia do projeto, resultado de uma cooperação entre o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), é promover a segurança alimentar e nutricional dos escolares e trabalhar a educação ambiental através de oficinas e vivências práticas agrupadas em três eixos: O lixo e a reciclagem; A horta escolar agroecológica e Alimentação saudável.” Disponível em: <http://cepagroagroecologia.wordpress.com/>. Acesso em: 27 ago. 2014.

conservação, com lixo e entulho acumulados, mourões e grades quebrados. Todas as demais apresentam boas condições de conservação.

Pátios Cobertos

Ao mesmo tempo em que se faz necessário a existência de espaços abertos, que possam ser usados pelos estudantes e pelos professores, outro aspecto interveniente na realização especialmente das aulas de Educação Física são as intempéries climáticas: vento, calor, frio, chuva. Essas situações interferem muitas vezes inviabilizando as aulas de Educação Física nos ambientes tradicionalmente utilizados pelos professores, como as quadras, que, como vimos, são na sua maioria descobertas. Mesmo no caso daquelas escolas em que existe um ginásio ou uma quadra coberta, em diversas situações há mais do que um professor atuando nos mesmos horários, mais de uma turma em aula. Uma solução viável para a realização das aulas seria a disponibilidade de ambientes fechados.

Além disso, independente das condições climáticas, estes espaços podem ser usados por terem características próprias para determinadas atividades, como dança, ginástica, lutas, etc., ou até mesmo podem ser laboratórios utilizados por outras disciplinas, mas que podem abrigar determinadas atividades e projetos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, a pesquisa procurou identificar quais espaços existem nas escolas com estas características. O primeiro espaço identificado foi o pátio coberto, em geral utilizado para acesso, formação de filas para entrada das turmas em sala, em alguns casos também em parte como refeitório. Para fins de análise, não foram considerados os espaços fechados que são usados exclusivamente como refeitório, tendo em vista que não estariam a disposição dos professores para realização de suas aulas, até porque, em geral, estão plenamente ocupados por mesas, banquetas e buffets utilizados nas refeições. Sendo assim, foi identificado que 24 escolas possuem pátios cobertos, sendo que quatro possuem dois ambientes com estas características, e as outras dez escolas da RME não contam com este espaço. Novamente vemos uma situação mais complicada entre as Escolas Desdobradas, em que apenas três escolas possuem um espaço com essa característica. Dessas, apenas a ED Osvaldo Gallupo possui um pátio completamente fechado, enquanto as outras duas (ED Jurerê e ED João Francisco Garcez) possuem “varandas”, com telhado mas nas quais não se fica protegido realmente da chuva, do vento ou de qualquer condição climática.

Quanto às características dos pátios cobertos, são 28 espaços com esta característica, sendo que apenas em dois (um dos pátios cobertos da

EB Batista Pereira e um dos pátios cobertos da EB Donícia Maria da Costa) o piso não é cerâmico (locais com piso em cimento/concreto). Quanto à localização no terreno da escola, foi elaborada a seguinte classificação:

Localização do Pátio Coberto	Nº de Pátios	% Pátios
Vão Central	12	43%
Entrada	1	4%
Varanda	2	7%
Fundos	9	32%
Pátio Auxiliar	4	14%

Tabela 10 - Perfil da localização dos pátios cobertos nas escolas da RME Florianópolis.

Os pátios no Vão Central das escolas são aqueles que dão acesso às salas, laboratórios e outros ambientes do prédio, e, portanto, sem contato com a área externa. O pátio de Entrada é na verdade um hall por onde se acessa o prédio da escola, mas que por ser o único espaço coberto também é usado para brincadeiras e socialização dos alunos. Os pátios nos Fundos do prédio são espaços que dão acesso ao refeitório e aos banheiros ou ao pátio descoberto, não permitindo acesso às salas de aula ou à entrada da escola. E os Pátios Auxiliares são aqueles localizados fora do prédio principal da UE ou no prédio, mas em um dos cantos mais afastados da circulação de pessoas; são espaços pequenos. No caso das varandas, em uma escola se localiza na frente do prédio, como entrada, e, em outra, se localiza como saída, nos fundos do prédio, dando acesso ao pátio descoberto e à lagoa que banha os fundos do terreno.

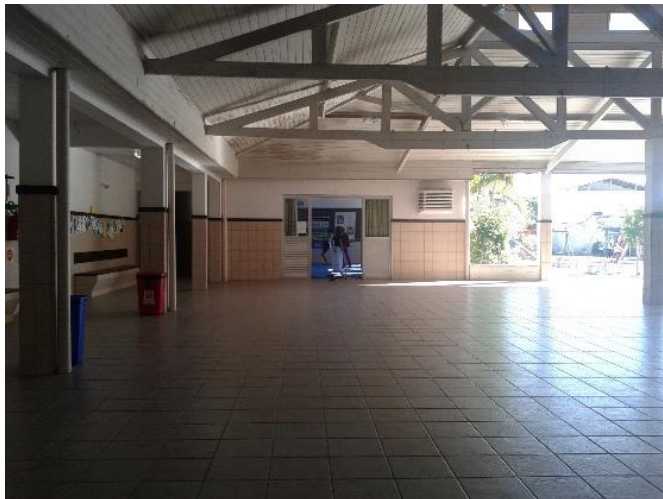


Figura 6 - Pátio Coberto, tipo Vão Central. EB Acácio Garibaldi São Thiago. (Fonte: Pesquisador)

Como se percebe, um terço das escolas da rede possui pátios como vão central dos prédios, se caracterizando por um espaço de trânsito, de controle, mas não muito adequado para a realização de quaisquer atividades que envolvam barulho ou agitação, pois podem gerar incômodo aos usuários dos espaços contíguos. E em outras situações, como a das varandas ou dos pátios auxiliares, aparentemente são espaços que podem ser utilizados para as aulas de Educação Física, mas não apresentam condições próprias para o seu desenvolvimento, especialmente por causa do tamanho reduzido. O que se percebe é que estes espaços cobertos, por mais que sejam utilizáveis, também não parecem ter sido desenvolvidos para que comportassem aulas em caso de intempéries ou de concorrência por outros espaços da UE.

Nos reportando às contribuições de Sennett (2003), sobre as quais tratamos no capítulo anterior, podemos afirmar que os pátios são construídos/planejados a partir da visão do adulto, para o qual é um espaço de passagem, e não um espaço para usufruto dos estudantes. Sendo assim, pode ser um espaço “vazio”, sem graça, indigno de atenção. Um espaço de circulação, para o qual os sentidos não são chamados. Em algumas situações observamos indícios de tentativas anteriores no sentido de dar visibilidade a estes espaços. Seria o caso dos desenhos de amarelinhas no chão, ou cartazes de trabalhos de estudantes presos às paredes. Na EB João Gonçalves Pinheiro, além de diversas amarelinhas

(fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido anos antes), havia também uma mini-tabela de basquete. Consistem em sugestões de uso para os estudantes nestes espaços, mas em geral, o que se percebe é o que Sennett chama de “uma ética da indiferença” (SENNETT, 2003, p. 215). O espaço é amorfo e não estimula o convívio ou as conversações – a escola ensina e valoriza a passividade.

Salas Multiuso

Outros espaços cobertos e que poderiam ser utilizados nas aulas de Educação Física são as salas temáticas presentes nas escolas. Em geral, são salas multiuso, ou seja, espaços amplos que podem ser reorganizados e utilizados com diferentes finalidades. Algumas escolas têm nomeado estes espaços de diferentes maneiras, de acordo com seu uso primário. Foram encontrados em 16 Escolas Básicas e em apenas uma Escola Desdobrada (ED Costa da Lagoa). Em apenas duas escolas (EB Brigadeiro Eduardo Gomes e EB Luiz Cândido da Luz) há mais de uma sala com essas características. E apenas nessa última há três salas. No total, são 20 salas analisadas.

Em 14 casos, as salas são utilizadas para oficinas de dança, lutas e teatro, dentro do projeto Mais Educação, e aparentemente estão à disposição para as aulas de Educação Física nos momentos em que não há atividades dessa natureza sendo realizadas. Nas demais, as salas estão direcionadas para as atividades de Artes (3) e Música (3), com a instalação de grandes mesas, armários com materiais próprios e horários das atividades fixados na porta ou em um mural próximo. Nesses casos existem profissionais responsáveis diretamente pelas salas, o que pode inviabilizar a utilização por parte das outras disciplinas, a menos que sejam planejadas e combinadas atividades interdisciplinares.

Ao observar essas salas, algumas situações são interessantes de serem destacadas:

- Na EB José do Valle Pereira, a sala estava com a porta de vidro e a janela quebradas, e totalmente vazia. Segundo a auxiliar de limpeza que nos acompanhou na visita, a sala foi arrombada e apedrejada por pessoas da comunidade²⁶ que invadem este lado

²⁶ Importante relativizar esta fala e questionar a que a auxiliar de limpeza se refere quando fala em “pessoas da comunidade”. Podem ser estudantes da escola ou pessoas que já estudaram ali. E podem fazer outros usos além do que o relatado. Podem usar a escola para seus jogos e convivência. Esta explicação seria bastante plausível em decorrência de não termos identificado nenhum espaço público para estas atividades no entorno da unidade.

da escola, próximo ao ginásio, para consumir drogas durante a noite e os fins de semana. Por conta disso, a sala está inutilizada. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/05/2014).

- Na EB Luiz Cândido da Luz, o espaço sob a rampa de acesso ao andar superior seria um vão livre. Mas foi fechado com alvenaria e agora conta com tatames e armários, de modo que sejam realizadas as aulas de artes marciais promovidas pela escola, como parte do Programa Mais Educação.
- Na EB Osmar Cunha existe uma grande sala, de madeira (inclusive piso e forro) e aparentemente bastante antiga (com ventiladores velhos e que não funcionam), na qual estava acontecendo uma aula de teatro. A supervisora da escola, que nos conduziu na visita, chamou este espaço de “Sala de Artes” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2014). A sala possui um palco de madeira em uma das extremidades, além de muitas cadeiras e tatames que estavam empilhados em outro lado. Ao final da aula, conversamos com a professora que estava ocupando o espaço. Ela opinou: “Este é um dos melhores espaços que temos na maioria das escolas por aí.” No entanto, ao ser questionada se havia goteiras na sala, respondeu: “Não, nunca vi. Mas o piso de madeira tem alguns buracos e de vez em quando um aluno enfia uma farpa no pé” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2014). É surpreendente estar naturalizado o fato de que a conservação deste espaço deixa tanto a desejar, ao mesmo tempo em que se considera um dos melhores espaços que a professora conhece para ministrar suas aulas.
- Em outras duas escolas (EB Henrique Veras e EB Donícia Maria da Costa) existem salas dedicadas às aulas de dança e lutas. São salas com tatames e espelhos. Na primeira escola, foi relatado que a sala já foi invadida através da janela (que agora tem grades de ferro) (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2014). Na segunda escola é um espaço muito bem conservado, com toda a estrutura em ótimas condições. O que une as duas situações é a fala das pessoas que nos conduziram na visita. A primeira professora afirmou categoricamente que a sala só é usada pelos profissionais vinculados ao Mais Educação, nunca sendo palco das aulas da Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2014). Na segunda escola, a secretária afirmou: “Não tem ninguém usando, hoje não tem Mais Educação.” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/05/2014), como se fosse uma evidência que o espaço é destinado apenas às oficinas oferecidas no contraturno escolar.

Há um outro tipo de salas identificadas na RME que são as “Salas de Jogos” ou “Brinquedotecas”. Novamente, as escolas adotam nomenclaturas diferentes, dependendo das atividades desenvolvidas, mas são salas também amplas, com armários e estantes repletos de jogos e brinquedos a disposição dos estudantes. Foram identificadas sete salas com essas características, sendo seis em Escolas Básicas (EB Antônio Paschoal Apóstolo, EB Donícia Maria da Costa, EB Intendente Aricomedes da Silva, EB Luiz Cândido da Luz, EB Osmar Cunha, EB Virgílio dos Reis Várzea) e apenas uma em Escola Desdobrada (ED João Francisco Garcez). Nessa última, havia na porta um banner explicativo da história da Brinquedoteca na escola, forma de financiamento e rotina de frequência dos alunos na sala (duas vezes por semana). Em duas unidades (EB Donícia Maria da Costa e EB Luiz Cândido da Luz), a sala de jogos desenvolve o projeto *Mente Inovadora*²⁷, metodologia de jogos para desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Outro tipo de salas são os Laboratórios de Ciências ou Salas de Projetos. Existem em 15 das escolas pesquisadas, somente em Escolas Básicas. São equipadas com microscópios, computadores, aparelhos de televisão e projetor, e em alguns casos com equipamentos mais complexos, como centrífugas. São salas com professores responsáveis, onde acontecem aulas práticas da disciplina de Ciências, mas também de Educação Ambiental, Matemática, Geografia e qualquer outra disciplina que se interessar. Em geral, os professores desta sala atuam a partir do projeto desenvolvido pelos professores das demais disciplinas.

Auditórios/Salas de Vídeo

Os auditórios e as salas de vídeo são espaços encontrados em diversas escolas da rede, com três características diferentes: há os auditórios com estrutura em degraus e palco – propício para apresentações teatrais, por exemplo; há as salas planas e amplas, com palcos de madeira, que são utilizados em apresentações, mas que também servem como salas multiuso; e há as salas de vídeo, que não tem palco, e em alguns casos tem aparelhos de televisão e em outros tem computadores, sistema de som e Datashow. Todas as escolas em que foram encontrados esses espaços contam apenas com uma opção. Portanto, de acordo com essas características podemos dividir os espaços na rede da seguinte forma:

²⁷ Disponível em: <http://www.mindlab.com.br/>. Acesso em: 27 ago. 2014.

Tipo de Sala	Nº de Salas	% Salas
Auditório em degraus	7	37%
Auditório Plano	6	31,5%
Sala de Vídeo	6	31,5%

Tabela 11 - Perfil do tipo de salas utilizadas como auditório / sala de vídeo nas escolas da RME Florianópolis.

Ou seja, pouco mais da metade das escolas (19) da RME contam com este espaço e os três tipos estão distribuídos de forma igualitária. No entanto, novamente há alguns casos específicos que merecem ser abordados:

- A EB Professora Herondina Medeiros Zeferino, uma das escolas mais novas da RME (inaugurada no início de 2013), e a maior escola da rede em número de alunos (1200), foi construída com um auditório muito grande e estruturado: seu palco é de alvenaria com piso de madeira, conta com sala de preparação, há sistema de som instalado e também uma sala para controle do som, tratamento acústico e saída exclusiva para o estacionamento (sem passar pelo restante da escola). Segundo o professor que nos acompanhou na visita, a formatura do Ensino Fundamental da escola e outras festividades do NEI que fica no mesmo bairro (Ingleses) foram realizadas neste espaço, no final do ano anterior. No entanto, relatou que há pendências com a construtora, que não teria entregue toda a estrutura contratada pela Prefeitura. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2014).
- Na ED Lupércio Belarmino da Silva está a única sala de vídeo entre as Escolas Desdobradas. Foi montada numa casa de madeira, anexa ao prédio principal da escola, em que também se localiza a biblioteca da UE, separada por uma divisória e mobiliada com colchonetes, tatames, cadeiras e um banco de madeira, almofadas, televisão e aparelho de DVD, e cortina tipo *blackout*. É um espaço pequeno, mas bastante aconchegante e, no dia da visita, uma turma assistia a um desenho animado na sala com acompanhamento da professora. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05/2014).
- Dentre as maiores escolas da RME (14 escolas com mais de 501 alunos), duas não possuem nenhum espaço como este. Uma delas é a EB Albertina Madalena Dias, que atende 718 alunos, e outra é a EB Virgílio dos Reis Várzea, que atende 582 alunos. No primeiro caso é uma escola mais antiga (mais de 40 anos) e, no

segundo caso, é uma escola inaugurada há menos de dois anos. Ambas localizam-se na região norte do município.

- Dentre as escolas médias da RME (11 escolas com 205 a 500 alunos), cinco não possuem nenhum espaço com estas características (EB Almirante Carvalhal, EB João Alfredo Rohr, EB Mâncio Costa, EB Paulo Fontes, EB Vitor Miguel de Souza).

Laboratório de Informática

Com relação aos espaços destinados à utilização de recursos de informática, todas as escolas básicas possuem. A EB Osmar Cunha (que atende 650 alunos) possui duas salas com essas características, uma ao lado da outra.

Entre as escolas desdobradas, apenas duas não contam com algum espaço para essa finalidade (ED Costa da Lagoa e ED Jurerê). O fato de não terem espaços específicos não quer dizer que não haja o acesso dos alunos aos computadores, que ficam nas salas de aula. No entanto, a presença desses equipamentos, mesmo no caso das salas de informática, não garante a sua utilização. Isto ocorre por causa da ausência de profissionais contratados especialmente para gerir os laboratórios e responsabilizar-se pela manutenção dos computadores. Na ED Lupércio Belarmino da Costa, existem sete computadores, dos quais apenas três funcionam (precariamente). O espaço que deveria ser a Sala Informatizada é utilizado por uma turma para suas aulas regulares. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05/2014).

Essas salas, em geral, possuem computadores de mesa, em alguns casos aparelhos multiestação (em que há um gabinete que se conecta a dois monitores), impressoras jato de tinta (para as quais a PMF não fornece os cartuchos – devem ser comprados pela escola com recursos geridos pela Associação de Pais e Professores), aparelho projetor (Datashow) ou televisão, e caixas de som. Na maioria das escolas existe um aparelho de ar condicionado do tipo Split, o que pode ser justificado pela necessidade de manutenção de uma temperatura ambiente adequada ao funcionamento das máquinas, tendo em vista que são bastante raros em outros espaços das escolas.

Durante algumas observações, os profissionais responsáveis por essas salas estavam presentes e fizeram alguns comentários interessantes:

- Na EB Virgílio dos Reis Várzea, a professora responsável disse que todo o equipamento está funcionando adequadamente e que o sinal de internet sem fio alcança aproximadamente metade do terreno da escola, mas a senha é disponibilizada apenas para os professores. Além disso há um outro sinal gerido também pelo

laboratório, mas com alcance exclusivo para a secretaria da unidade. Sobre a utilização deste espaço, afirma que os professores de Educação Física utilizam muito pouco e que durante o ano da pesquisa (2014) nenhum havia utilizado ainda. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/05/2014).

- A EB Beatriz de Souza Brito foi a única escola em que fomos informados de que os professores de Educação Física usavam sistematicamente o laboratório, tendo em vista estarem desenvolvendo um grande projeto em conjunto com outras disciplinas durante o primeiro semestre. Além disso, está sendo discutido pela unidade a possibilidade de disponibilizar o sinal de internet para os alunos. O sinal já atinge todo o espaço da escola.
- Na EB Herondina Medeiros Zeferino, outra escola também bastante nova, não há aparelho de Ar Condicionado, apenas ventiladores na sala de informática. Além disso, o sinal de internet sem fio tem alcance apenas na secretaria da unidade.
- Na EB Osmar Cunha, a única com dois laboratórios de informática, a professora responsável (uma professora de Educação Física readaptada por razões de saúde) explicou que tem tido problemas com as licenças dos softwares, o que impossibilita a utilização de alguns equipamentos e também a realização de determinadas atividades. Além disso, existem computadores muito antigos que já não funcionam adequadamente e, assim, por mais que haja uma grande estrutura, não tem sido possível atender adequadamente aos projetos desenvolvidos pelos professores. Ainda assim, o laboratório desenvolve projetos de programação de software²⁸. Sobre a disponibilidade de sinal de internet, alcança a escola toda já que foram instalados dois equipamentos de provedores diferentes, com boa capacidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2014).
- Na EB Maria Tomázia Coelho, a professora disse que apenas 14 dos 20 computadores funcionam, o que limita o atendimento às turmas, que normalmente tem mais do que 25 alunos. Além disso há sinal de internet sem fio, mas que atinge apenas parte do prédio da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2014). O mesmo ocorre na EB Maria Conceição Nunes, que possui uma boa estrutura em seu laboratório, com ar condicionado, projetor

²⁸ Através do sistema MicroMundos. Informações disponíveis em: <http://www.microworlds.com/por/>. Acesso em 13 fev. 2015.

Datashow, impressoras, TV e sistema de som. Mas a professora responsável reclama que apenas 12 computadores acessam a internet, enquanto 7 apresentam muitos problemas, e que isto afeta a realização das atividades. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2014). É a mesma reclamação na EB Antônio Paschoal Apóstolo, em que 10 computadores funcionam, de um total de 16. Ali também o sinal de internet é muito fraco e não atinge todo prédio da escola, e muito menos os espaços externos. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2014)

- Na EB Luiz Cândido da Luz fomos informados que, apesar da boa estrutura, o laboratório estava há um mês sem internet. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2014).
- Na EB Albertina Madalena Dias, durante a nossa visita, chegou à escola uma equipe de técnicos para instalar um novo roteador para a internet, e o professor responsável pela sala informatizada explicou que o sinal precisava alcançar toda a escola, principalmente a sala da Administração Escolar e a Sala dos Professores. O problema por ele relatado foi o fato de que nem as impressoras nem o aparelho de scanner que existem na sala funcionam. Além disso, de 18 computadores, apenas 12 funcionam (DIÁRIO DE CAMPO, 26/05/2014).

Como pudemos ver por esses relatos, as salas informatizadas passam por dificuldades técnicas mesmo nas escolas básicas, que contam com espaço e profissionais específicos. Esta pode ser uma dificuldade típica da área, por conta da velocidade com que seria necessário atualizar softwares e hardwares e o custo elevado que alguns problemas podem acarretar. Podemos supor que as dificuldades técnicas podem ser um empecilho para a utilização por parte dos professores de Educação Física, tendo em vista também suas próprias limitações no trato com a tecnologia.

Para Diniz, Rodrigues e Darido (2012), as mídias ocupam um grande espaço na vida dos indivíduos e interferem no modo como estes compreendem a realidade, inclusive na maneira como os alunos recebem e interpretam o que obtém de conhecimento na escola. Consequentemente, a Educação Física na escola constitui-se em um espaço legítimo de discussão, reflexão e aprendizagem também nesta frente.

Porém, em pesquisa realizada nesta mesma rede de ensino que estamos investigando, Bianchi e Pires (2010) identificam a

[...] falta de estratégias políticas de formação inicial e continuada do professorado, quando se trata de

capacitá-los para discutir e planejar propostas educativas qualificadas e críticas na perspectiva das TICs [Tecnologias da Informação e da Comunicação]. Por conta disso, o receio e a resistência ao uso de suportes tecnológicos por parte dos professores, de modo geral, parecem ser uma das consequências, responsáveis pelas poucas experiências pedagógicas na perspectiva das TICs na educação. (BIANCHI; PIRES, 2010, p. 46)

Além desta ausência de estratégias para a capacitação dos professores²⁹, outros aspectos que dificultam a interação das TICs são listados pelos autores, dentre eles os “problemas de infraestrutura (condições materiais e técnicas) das escolas para uso das TICs, como rede lenta, pouca manutenção, etc.” (BIANCHI; PIRES, 2010, p. 51).

Esta ausência das TICs na rotina da disciplina Educação Física pode significar escolhas curriculares distanciadas da realidade vivida pelos próprios alunos. De acordo com o raciocínio de Bianchi, Pires e Vanzin (2008), os conteúdos da Educação Física vivenciados pelos estudantes em sua realidade fora da escola (os jogos, esportes, a dança ou qualquer outro) são todos atravessados pelas mídias, e se constituem atualmente, especialmente o esporte, em um dos grandes temas em todos os veículos de comunicação de massa (rádio, televisão, jornais, revistas e a internet). Por outro lado, a Educação Física que acontece na escola aparentemente não acompanha essa tendência e “ainda se mantém afastada das questões que envolvem o uso e a discussão das TICs no desenvolvimento dos conteúdos” (BIANCHI. PIRES; VANZIN, 2008, p. 68).

Os autores identificaram poucas abordagens envolvendo os conteúdos da Educação Física e a Sala Informatizada, apenas o uso de alguns suportes tecnológicos (máquina fotográfica digital e aparelho de

²⁹ A solução para este problema parece ser um dos objetivos desta Rede, haja vista a promoção de cursos na modalidade formação continuada, com emissão de certificado, e no período noturno, de forma presencial, visando atender um número expressivo de profissionais. Segundo o portal da Secretaria de Educação, “Implantado em 1998, o NTM [Núcleo de Tecnologia Educacional] acompanha o desenvolvimento tecnológico e oferece cursos, oficinas (presenciais e semipresenciais) e o assessoramento pedagógico aos educadores da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, na utilização das tecnologias nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.” Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

som), “todavia sem planejamento e desconectados de uma proposta educacional que vise capacitar os alunos a desmistificar a linguagem midiática e seu modo de funcionamento e produção” (BIANCHI. PIRES; VANZIN, 2008, p. 68).

Apesar destas limitações, a RME analisada encontra-se dentro dos padrões de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, como ficou atestado na pesquisa TIC Educação 2013, de abrangência nacional, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2014). Segundo estes dados, o número médio de computadores em funcionamento e à disposição dos alunos é de 17 por escola, o que limita o uso individualizado no cotidiano tendo em vista o número médio de alunos por turma (26 nos anos iniciais e 31 nos anos finais do Ensino Fundamental). Na região Sul, onde se localiza Florianópolis, a média é maior (29 computadores por escola), e mais de 90% das escolas públicas possuem laboratório de informática.

Quanto ao acesso à internet, a pesquisa informa que 95% das escolas públicas em áreas urbanas contam com algum tipo de conexão (99% no caso da Região Sul) e tem crescido a disponibilidade de conexão sem fio (71% das escolas brasileiras, e 83% na Região Sul). No entanto, a velocidade de conexão continua sendo uma importante limitação, pois ainda predominam as baixas velocidades (menor que 2Mbps), no que persiste uma grande disparidade com relação às escolas particulares. Para os autores da pesquisa:

A velocidade de conexão à Internet apresenta-se como uma das principais limitações no âmbito da infraestrutura para as instituições públicas de ensino, pois impacta na capacidade de compartilhamento da conexão à rede de forma simultânea e por diversos equipamentos e dispositivos. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2014, p. 142)

Em termos das políticas públicas que vem sendo desenvolvidas em nível nacional para suprir esta demanda, a pesquisa identificou que “49% das instituições de ensino participam do principal e mais antigo programa de governo voltado para a temática TIC e educação, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)” e “que 12% das escolas participam do Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2014, p. 142). Podemos observar que, em nível

nacional, ainda há uma grande demanda por melhorias na infraestrutura para o uso das TICs, a qual é percebida também em Florianópolis.

Situações como as expostas acima, em que os professores de Educação Física não utilizam os recursos da Sala Informatizada podem ser explicadas por diversas razões, mas acreditamos que as limitações de infraestrutura são fatores com um grau considerável de influência. Por outro lado, poderíamos questionar se os professores da área consideram o laboratório de informática um espaço legítimo para suas aulas, tendo em vista a compreensão que têm do escopo da Educação Física.

Vestiários

No total, são dez unidades que contam com vestiários – banheiros com estrutura para banhos. No entanto, mesmo nesses casos, aparentemente os vestiários não são utilizados:

- Na EB Acácio Garibaldi São Thiago, dentro do ginásio, o vestiário feminino possui apenas um chuveiro (queimado), sem boxe, a porta está quebrada, há muita umidade, a pintura está descascando, a rede elétrica está arrebentada e visível, e o espaço é utilizado como depósito de sucatas (arquivo de metal, bebedouro). Há também uma casa ao lado da quadra descoberta em que, segundo a diretora, há dois vestiários, mas que estão trancados e não são utilizados, além de uma sala e uma churrasqueira (bastante depredada). Há um projeto para transformar este espaço em uma sala de reuniões para o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil, com apenas dois banheiros pequenos, sem estrutura para banho (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2014). Esta casa ao lado da quadra também existe na EB Luiz Cândido da Luz e foi utilizada durante anos como depósito dos materiais da Educação Física e dos projetos que ocorrem na escola, mas atualmente é um espaço inutilizado e trancado. Na EB Maria Conceição Nunes, esta casa foi dividida em três ambientes, utilizados como depósitos da Educação Física, do projeto Escola Aberta³⁰ e dos materiais de limpeza.

³⁰ Segundo o portal do Ministério da Educação, “O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à



Figura 7 - Vestiários, desativados. EB Luiz Cândido da Luz. (Fonte: Pesquisador)

- Na EB Adotiva Liberato Valentim há estrutura para banho apenas no banheiro feminino, ao lado da quadra, mas os boxes são utilizados como depósito para entulhos.
- Na EB Beatriz de Souza Brito existem os espaços nos banheiros próprios para banho, mas não há chuveiros instalados, o que indica que não são utilizados para essa finalidade. Da mesma forma acontece no banheiro adaptado que existe na EB Maria Conceição Nunes.
- Na EB Brigadeiro Eduardo Gomes os vestiários ficam sob as arquibancadas, dentro do ginásio. Quando foi perguntado a um dos professores de Educação Física se os vestiários eram utilizados e se ficavam abertos, ele disse que não sabia. Quando entramos nos vestiários, surpreendeu-se com a estrutura: há quatro chuveiros em cada (masculino e feminino), é amplo e limpo, e as portas estavam abertas (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2014). A surpresa do professor pode ser um indicativo de que o espaço não é utilizado com frequência, pois seria de se esperar que ele fosse mais utilizado durante as aulas de Educação Física.

- Na EB João Gonçalves Pinheiro há também ótimos vestiários com quatro chuveiros em cada, sob as arquibancadas do ginásio. Aparentemente são utilizados regularmente.
- Na EB José do Valle Pereira existe a mesma estrutura, mas, por causa de episódios de vandalismo, os chuveiros foram desinstalados e a água foi desligada. As saboneteiras e papeleiras também foram arrancados das paredes. A responsável pela limpeza do ginásio abre os banheiros apenas durante os períodos de aula, e em seguida volta a trancá-los.
- Na EB Maria Tomázia Coelho há dois banheiros com estrutura de vestiário em uma casa ao lado da quadra. No momento da visita encontram-se trancados e, segundo a diretora, a reforma que deve iniciar em breve irá transformá-los em uma sala para utilização da Educação Física e demais projetos (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2014). Na EB Paulo Fontes acontece a mesma situação: existem os vestiários em uma casa ao lado da quadra, com dois chuveiros instalados em cada, mas, segundo a auxiliar de limpeza, os professores não têm interesse em utilizá-los. Ficam trancados, servindo como depósito para mesas e cadeiras, armários e grades. Por isso este espaço será destruído e, no seu lugar, será construída uma sala para a disciplina de Artes (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2014).
- Na EB Osmar Cunha, há vestiários que ficam dentro do ginásio mas também são usados apenas como depósito, e ficam trancados. E há outros dois vestiários no prédio das salas de aula, mas que estão sem os chuveiros.

Baseado nessas situações, podemos questionar qual o valor percebido pelos professores para estes espaços. Aparentemente, não existe uma cultura nas escolas de utilização dos vestiários. Isto pode ser decorrente da faixa etária atendida pelas unidades da Rede (estudantes muito jovens, não teriam autonomia para tomarem banho na escola), e também porque, no Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física ocorrerem na grade horária comum às outras disciplinas, obedecendo à rigidez dos 45 ou 90 minutos de aula. Desta maneira, não haveria tempo para que os estudantes utilizassem os chuveiros antes de dirigirem-se novamente para as salas de aula ou para outras atividades.

Esta situação aparentemente tem levado as unidades a negarem o uso destas estruturas, e consequentemente, ressignificá-las como espaços de depósito, por exemplo.

Espaços externos à Escola

Por último, procuramos identificar a existência de espaços nos arredores das escolas, que pudessem ser utilizados nas aulas de Educação Física, no caso de atividades diferenciadas, ou mesmo para compensar as limitações impostas pelo espaço oferecido na UE. A seguir, o quadro mostra as principais estruturas encontradas:

Espaços	Nº de Escolas	% Escolas
Praia / Lagoa	15	44%
Campo Esportivo	13	38%
Academia ao Ar Livre	12	35%
Parque Infantil	10	29%
Praça Pública	7	20%
Outros³¹	6	18%
Pista de Caminhada / Ciclovía	5	15%
Associação de Moradores (salão)	5	15%
Quadra Esportiva	4	12%
Terreno Vazio	4	12%
Clubes Esportivos	4	12%
Bosque/Horto	2	6%
Pista de Skate	1	3%

Tabela 12 - Espaços identificados nos arredores (aproximadamente 1km) das escolas da RME Florianópolis.

No entanto, chama muito a atenção a situação de seis UEs, inclusive três dentre as maiores escolas da RME (EB Luiz Cândido da Luz, EB Maria Conceição Nunes e EB Professora Herondina Medeiros Zeferino), ao redor das quais não conseguimos identificar nenhum espaço que, por suas características, pudesse acolher propostas de aulas de Educação Física. Talvez mais do que indicar uma condição da escola, esses dados denunciam a ausência de espaços públicos e livres para o lazer dos bairros onde elas estão instaladas, todas na região Norte, a mais populosa da cidade.

Sobre a utilização desses espaços, as situações mais emblemáticas são as de duas unidades que utilizam sistematicamente espaços externos à escola para a realização das aulas de Educação Física:

³¹ Inclui: Escola de Tênis; Campus da Universidade Federal de Santa Catarina (quadras, campo de futebol, pista de atletismo, piscinas, gramados); Clube de Veraneio; Clube e Academia Militar; Sapiens Parque (parque tecnológico) e ONG.

- Na ED Costa da Lagoa, presenciamos a realização de uma aula da turma do 3º ano em um campo gramado ao lado do terreno da escola. Segundo o professor que ministrava a aula, o terreno pertence a um morador que ofereceu a sua utilização à escola, tendo em vista o espaço reduzido que ela ocupa. O terreno é bastante irregular, com árvores grandes (duas foram usadas para sustentar a fita do *slackline*, atividade que o professor conduzia), um riacho e, um barco de pesca e a presença de uma vaca durante toda a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2014).



Figura 8 - Campo gramado, terreno próximo à escola. ED Costa da Lagoa. (Fonte: Pesquisador)

- Na ED Jurerê, a escola utiliza sistematicamente, segundo a diretora, um campo de futebol que fica no terreno atrás da escola. Existe um portão no muro da escola que conduz a este campo. O parque da unidade também fica em um terreno que não pertence à escola, mas que já foi incorporado pois os brinquedos estão instalados ali. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2014).

SITUAÇÃO GERAL – CATEGORIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA RME FLORIANÓPOLIS

Com base nos itens anteriores, procuramos desenvolver uma categorização para as escolas da RME Florianópolis, a partir dos espaços e estruturas que estão a disposição dos professores de Educação Física para a realização de suas aulas. Acreditamos que esta ferramenta pode ser útil no sentido de facilitar a avaliação dos espaços das escolas públicas e de comparar diferentes realidades.

A criação de quatro extratos ocorreu a partir da identificação de semelhanças e diferenças entre as 34 escolas analisadas, de modo que se pudesse identificar cada unidade de forma mais sensível às suas limitações ou potencialidades especificamente para a realização das aulas da disciplina Educação Física. Desta forma, o quadro abaixo demonstra as características gerais de cada categoria:

Privilegiada ³²	Escola com 1 Quadra Coberta para cada 500 alunos e mais, ao menos, 1 Quadra (todas em Condição Ótima ou Boa de Conservação). Escola com ao menos 1 sala multiuso para cada 250 alunos.
Adequada	Escola com 1 Quadra para cada 250 alunos, sendo ao menos 1 Quadra Coberta ou Ginásio. Escola com, ao menos, 1 Sala Multiuso e Pátio Coberto.

³² Selecionamos esta expressão por remeter a uma vantagem atribuída a estas escolas, ou seja, uma escolha intencional da SME por determinadas escolas, para que tenham as melhores estruturas. Esta categoria carrega em si certa ironia – ao mesmo tempo que descreve a condição excelente destas unidades educativas, identifica o incômodo com a segregação silenciosa que se evidencia no âmbito da Rede.

Insuficiente ³³	Escola Básica com apenas uma Quadra. Escola Básica com mais de 501 alunos e apenas uma Quadra em Condição Ótima, Boa ou Regular. Escola Básica com Mais Educação ³⁴ e menos de três Quadras. Escola sem nenhuma Sala Multiuso ou sem Pátio Coberto.
Inadequada	Escola sem Quadra ou com apenas 1 Quadra em Condição Ruim ou Péssima de Conservação; Escola sem Áreas Cobertas além das Salas de Aula.

Quadro 2 - Categorias para análise das escolas da RME Florianópolis, com base nos espaços físicos e estruturas para Educação Física.

Os itens listados no quadro acima são critérios utilizados para a categorização das escolas, a partir da realidade observada nas visitas. Cada critério é independente, e razão para o enquadramento de, ao menos,

³³ O princípio que nos levou a incluir esta categoria refere-se ao grau de ocupação dos espaços, notadamente a quadra (por ser o espaço privilegiado pelos professores, como veremos no próximo capítulo), durante uma semana típica. Tomamos em conta que, nesta RME, cada turma do Ensino Fundamental tem 3 aulas de Educação Física por semana, e que a carga horária semanal comporta 50 horas/aula (5 aulas de 45 minutos por período). Portanto, 16 é o número máximo de turmas que pode ocupar uma quadra (o que significaria 48 horas/aula). Contando que uma escola que atenda tanto os anos iniciais quanto os anos finais (a maioria das Escolas Básicas) tem pelo menos duas turmas de cada um dos 9 anos do Ensino Fundamental, já seriam 18 turmas, e conseqüentemente haveria uma sobrecarga dos espaços, o que levaria a necessidade de mais opções para a realização das aulas de Educação Física. Neste caso, fica evidente que a escola não precisa ser muito grande para que a estrutura seja insuficiente, principalmente no caso de intempéries climáticas ou outras interdições da estrutura disponível.

³⁴ Incluímos o Mais Educação como critério para esta categoria tendo em vista as considerações de Terra e Mascarenhas (2010) sobre a utilização simultânea dos espaços tanto pela disciplina Educação Física quanto pelas oficinas deste projeto de contraturno escolar, o que se consitiu em concorrência pelo espaço disponível. Como veremos mais adiante, a fala da professora entrevistada P4 corrobora esta percepção, quando relata sua própria experiência em uma escola onde existe o Mais Educação, e em que determinados espaços encontram-se interditados à utilização da disciplina.

uma instituição em cada categoria. O Quadro 3m, abaixo, por sua vez, identifica as escolas, com base nesses critérios, nas quatro categorias construídas.

Categoria	Escolas
Privilegiada (6)	EB Antônio Paschoal Apóstolo EB Beatriz de Souza Brito EB Brigadeiro Eduardo Gomes EB Intendente Aricomedes da Silva EB Virgílio dos Reis Várzea ED Osvaldo Gallupo
Adequada (10)	EB Acácio Garibaldi São Thiago EB Almirante Carvalhal EB Donícia Maria da Costa EB João Gonçalves Pinheiro EB Luiz Cândido da Luz EB Osmar Cunha EB Vitor Miguel de Souza ED Costa de Dentro ED João Francisco Garcez ED Retiro da Lagoa
Insuficiente (11)	EB Adotiva Liberado Valentim EB Batista Pereira EB Dilma Lúcia dos Santos EB João Alfredo Rohr EB José do Valle Pereira EB Mâncio Costa EB Maria Conceição Nunes EB Osvaldo Machado EB Paulo Fontes EB Professora Herondina Medeiros Zeferino ED José Jacinto Cardoso
Inadequada (7)	EB Albertina Madalena Dias EB Henrique Veras EB Maria Tomázia Coelho ED Costa da Lagoa ED Jurerê ED Lupércio Belarmino da Silva (temporário) ED Marcolino José de Lima

Quadro 3 - Categorização das escolas da RME Florianópolis, com base nos espaços e estruturas para Educação Física.

Como resultado dessa divisão, podemos identificar seis escolas em condição Privilegiada, sendo que apenas uma desdobrada. Dentre elas, quatro são escolas que foram construídas ou reformadas recentemente. Identificamos também 10 escolas em condição Adequada, sendo três desdobradas, instituições com oferta de espaço que atende à demanda (em alguns casos acima da demanda), mas nem sempre com boas condições de conservação. Resumidamente, 16 escolas encontram-se em condições Privilegiada ou Adequada na oferta geral de espaços para a realização da Educação Física, o equivalente a 47% das escolas pesquisadas.

Por outro lado, 11 escolas (10 básicas e uma desdobrada) foram avaliadas na categoria Insuficiente, que remete a boas estruturas, mas que não atendem à demanda gerada pela rotina da escola. Em geral são espaços que precisam ser divididos entre os professores, ou que ficam inutilizáveis por conta das condições climáticas. No caso específico de duas escolas, ouvimos relatos entre os professores e diretores de que esta é uma situação para a qual já há soluções em vista, com a construção de novas escolas (EB Mâncio Costa e EB Osvaldo Machado), com maior número de vagas e espaços. Essa categoria é equivalente a 32% do conjunto das escolas pesquisadas.

Por fim, na categoria Inadequada estão as escolas nas quais a Educação Física não conta com espaços próprios ou nas quais estes espaços estão seriamente comprometidos. Foram identificadas sete escolas nessas condições, três básicas e quatro desdobradas. Em um caso (ED Lupércio Belarmino da Silva), essa é visivelmente uma situação temporária, tendo em vista a construção de uma quadra coberta que estava em andamento durante as visitas. Essas escolas representam 20% das escolas visitadas.

Desta maneira, com base na categorização proposta, metade das escolas da RME Florianópolis apresenta condições apropriadas para a realização das aulas de Educação Física. Da outra metade pode-se considerar que parte delas necessita de investimentos ou sofre com as limitações impostas pelos terrenos em que está instalada. Outro fator que pode resultar nesta insuficiência é o aumento da oferta de vagas ou de projetos de contraturno escolar para determinadas comunidades. As escolas restantes consistem em situações mais críticas, tendo em vista a existência de limitações mais graves do terreno ou o abandono por parte da gestão (tanto local quanto da própria secretaria municipal).

Podemos também comparar essas categorias sobre a estrutura física das escolas investigadas em relação à Educação Física com os dados do IDEB³⁵, a métrica de referência de qualidade da Educação Básica construída pelo INEP, instituto vinculado ao Ministério de Educação.

Categoria	Escolas	IDEB	Média
Privilegiada	EB Antônio Paschoal Apóstolo	5,7	6,3
	EB Beatriz de Souza Brito	6,4	
	EB Brigadeiro Eduardo Gomes	6,9	
	EB Intendente Aricomedes da Silva	6,4	
	EB Virgílio dos Reis Várzea	6,1	
	ED Osvaldo Gallupo	36	
Adequada	EB Acácio Garibaldi São Thiago	5,7	6,0
	EB Almirante Carvalhal	6,0	
	EB Donícia Maria da Costa	5,5	
	EB João Gonçalves Pinheiro	6,4	
	EB Luiz Cândido da Luz	5,4	
	EB Osmar Cunha	6,1	
	EB Vitor Miguel de Souza	6,9	
	ED Costa de Dentro	-	
	ED João Francisco Garcez	-	
ED Retiro da Lagoa	-		
Insuficiente	EB Adotiva Liberado Valentim	-	6,14
	EB Batista Pereira	6,3	
	EB Dilma Lúcia dos Santos	6,5	
	EB João Alfredo Rohr	6,0	
	EB José do Valle Pereira	5,7	
	EB Mâncio Costa	5,3	

³⁵ Dados do IDEB disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

³⁶ Dentre as 34 escolas analisadas nesta pesquisa, nove não tem os dados do IDEB 2013 divulgados no site do INEP, com a seguinte observação: “Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado”. Neste caso estão incluídas todas as Escolas Desdobradas (exceto a ED José Jacinto Cardoso) e uma escola básica (EB Adotiva Liberato Valentim – que até poucos anos atrás era também uma escola desdobrada). As médias apresentadas foram calculadas considerando o número de escolas com esse dado disponível.

	EB Maria Conceição Nunes	6,5	
	EB Osvaldo Machado	6,9	
	EB Paulo Fontes	6,1	
	EB Prof. ^a Herondina M. Zeferino	6,2	
	ED José Jacinto Cardoso	5,9	
Inadequada	EB Albertina Madalena Dias	5,8	5,93
	EB Henrique Veras	5,6	
	EB Maria Tomázia Coelho	6,4	
	ED Costa da Lagoa	-	
	ED Jurerê	-	
	ED Lupércio Belarmino da Silva	-	
	ED Marcolino José de Lima	-	

Quadro 4 - Relação entre as categorias e as notas do IDEB Anos Iniciais.

Como podemos ver, embora não conclusivos (por conta da ausência das informações sobre os IDEBs das EDs), os dados parecem sugerir que há uma correlação entre infraestrutura e a média dos IDEBs entre as escolas classificadas como Privilegiada (maior média nos IDEBs e nota mínima mais alta) e Inadequada (menor média nos IDEBs e também a menor nota máxima). É importante ressaltar que enfocamos a estrutura mais diretamente relacionada às aulas da disciplina Educação Física, cujos conhecimentos não são abordados pelas provas que geram a nota do IDEB.

Por outro lado, encontramos as três escolas com as melhores notas (6,9) em três estratos diferentes da nossa classificação, ao mesmo tempo em que as piores notas (5,3 e 5,4) encontram-se nas categorias Adequada e Insuficiente, respectivamente, o que pode indicar certa irrelevância de uma estrutura física insuficiente sobre o desempenho das melhores escolas (em que professores e alunos parecem compensar as limitações que possam existir) e também o contrário, isto é, que boa estrutura não é suficiente para melhorar o desempenho dos alunos (o que dependeria também das escolhas feitas pelo corpo docente, dentre outros fatores).

Distribuição das Categorias por Número de Alunos matriculados no Ensino Fundamental; Atendimento à Educação Infantil (0 a 5 anos); e adesão ao projeto Mais Educação

	Escolas	Nº de Alunos Ensino Fund.	Nº de Alunos Ed. Infantil	Mais Educação	Categoria
Escolas Desdobradas	ED Costa da Lagoa	28	36	Não	Inadequada
	ED Osvaldo Gallupo	75	41	Não	Privilegiada
	ED João Francisco Garcez	96	Não	Não	Adequada
	ED Costa de Dentro	98	24	Sim	Adequada
	ED Retiro da Lagoa	100	46	Não	Adequada
	ED Jurerê	102	78	Não	Inadequada
	ED Lupércio Belarmino da Silva	103	Não	Não	Inadequada
	ED Marcolino José de Lima	104	Não	Não	Inadequada
	ED José Jacinto Cardoso	214	Não	Sim	Insuficiente
Escolas Básicas com até 500 alunos	EB Vitor Miguel de Souza	203	62	Sim	Adequada
	EB João Alfredo Rohr	264	Não	Não	Insuficiente
	EB Paulo Fontes	268	Não	Não	Insuficiente
	EB Henrique Veras	289	Não	Sim	Inadequada
	EB Mâncio Costa	348	Não	Não	Insuficiente
	EB Adotiva Liberato Valentim	393	Não	Sim	Insuficiente
	EB Osvaldo Machado	393	Não	Não	Insuficiente
	EB Almirante Carvalhal	403	Não	Não	Adequada

	EB Acácio Garibaldi São Thiago	405	Não	Sim	Adequada
	EB Beatriz de Souza Brito	440	Não	Não	Privilegiada
	EB Dilma Lúcia dos Santos	443	Não	Sim	Insuficiente
Escolas Básicas com mais de 501 alunos	EB Virgílio dos Reis Várzea	490	92	Sim	Privilegiada
	EB João Gonçalves Pinheiro	531	Não	Não	Adequada
	EB Antônio Paschoal Apóstolo	537	Não	Não	Privilegiada
	EB Donícia Maria da Costa	546	Não	Sim	Adequada
	EB Maria Conceição Nunes	557	Não	Sim	Insuficiente
	EB José do Valle Pereira	590	Não	Não	Insuficiente
	EB Maria Tomázia Coelho	607	Não	Não	Inadequada
	EB Osmar Cunha	612	Não	Não	Adequada
	EB Albertina Madalena Dias	647	71	Sim	Inadequada
	EB Int. Aricomedes da Silva	652	Não	Sim	Privilegiada
	EB Luiz Cândido da Luz	671	Não	Sim	Adequada
	EB Brigadeiro Eduardo Gomes	672	Não	Sim	Privilegiada
	EB Batista Pereira	784	Não	Sim	Insuficiente
	EB Prof. ^a Herondina M. Zeferino	1096	Não	Sim	Insuficiente

Quadro 5 - Distribuição das categorias de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental, atendimento à Educação Infantil e adesão ao programa Mais Educação.

O Quadro 5 procura distribuir as categorias construídas de acordo com o número de alunos em cada unidade. Propomos a divisão das escolas em três perfis (Escolas Desdobradas – 9 instituições, Escolas com menos de 500 alunos - 11 instituições, e Escolas com mais de 501 alunos – 14 instituições), e buscamos identificar tendências dentro desses grupos.

Entre as nove escolas desdobradas, cinco atendem também turmas de Educação Infantil. Quatro escolas foram avaliadas como tendo estrutura Privilegiada (ED Osvaldo Gallupo) ou Adequada (ED João Francisco Garcez, ED Costa de Dentro e ED Retiro da Lagoa). Uma unidade (ED José Jacinto Cardoso) foi considerada Insuficiente, justamente a que se localiza no bairro mais populoso³⁷ e que possui o maior número de alunos matriculados. Outras três unidades (ED Costa da Lagoa, ED Jurerê e ED Marcolino José de Lima) foram identificadas como Inadequadas por conta das condições de conservação de seus espaços. A ED Lupércio Belarmino da Silva foi incluída nesta mesma categoria, mas por questões transitórias, tendo em vista que, durante a realização desta pesquisa, estava sendo construída uma quadra coberta na unidade.

Entre as escolas básicas com menos de 500 alunos, as escolas médias desta rede, prevaleceu a categoria Insuficiente, com seis (EB João Alfredo Rohr, EB Paulo Fontes, EB Mâncio Costa, EB Adotiva Liberato Valentim, EB Osvaldo Machado, EB Dilma Lúcia dos Santos) entre onze escolas. Duas delas (EB Mâncio Costa e EB Osvaldo Machado) são as escolas que, conforme dissemos anteriormente, serão realocadas em novas estruturas, segundo as falas dos professores e diretores. Três escolas (EB Acácio Garibaldi São Thiago, EB Vitor Miguel de Souza e EB Almirante Carvalhal) foram consideradas Adequadas, todas instaladas em grandes terrenos, com farta oferta de espaços livres. Duas dessas escolas (EB Vitor Miguel de Souza e EB Almirante Carvalhal), segundo o relato das diretoras, tiveram redução considerável no número de alunos ao longo dos últimos anos. Uma escola (EB Beatriz de Souza Brito) foi considerada Privilegiada por contar com um grande ginásio, salas multiuso, além de um auditório que pode ser utilizado como sala de aula, uma quadra descoberta (que logo após a visita teve iniciada as obras de revitalização) e outros espaços livres. E uma escola (EB Henrique Veras) teve sua situação avaliada como Inadequada, principalmente por

³⁷ Segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Trindade é o segundo bairro mais populoso da cidade, atrás apenas da região central (que não possui escolas básicas ou desdobradas geridas pela administração municipal).

conta da condição de conservação do prédio e pelos diversos problemas estruturais na quadra, no pátio, no parque infantil, no depósito de materiais e no edifício (casa) que abriga o auditório e a biblioteca.

Entre as maiores escolas da rede, aquelas que atendem a mais de 501 alunos, e que totalizam 14 instituições, existem quatro escolas consideradas Privilegiadas (EB Virgílio dos Reis Várzea, EB Antônio Paschoal Apóstolo, EB Intendente Aricomedes da Silva e EB Brigadeiro Eduardo Gomes), dentre as quais três são escolas construídas ou reformadas nos últimos dois anos. Também existem quatro escolas consideradas Adequadas (EB João Gonçalves Pinheiro, EB Donícia Maria da Costa, EB Osmar Cunha e EB Luiz Cândido da Luz), tendo em vista que, apesar de algumas limitações na conservação, tem o número de espaços associado ao contingente de alunos e também disponibilidade de espaços cobertos. Outras quatro foram consideradas Insuficientes (EB Maria Conceição Nunes, EB José do Valle Pereira, EB Batista Pereira e EB Professora Herondina Medeiros Zeferino), haja vista o grande número de turmas e atividades desenvolvidas simultaneamente, e as dificuldades de conservação dos espaços que existem. As outras duas escolas foram consideradas com estruturas Inadequadas (EB Maria Tomázia Coelho e EB Albertina Madalena Dias), tendo em vista a existência de apenas uma quadra em cada escola, poucos espaços livres (tanto cobertos quanto descobertos), problemas de conservação ou limitações impostas pelo terreno (caso da EB Maria Tomázia Coelho, em que, segundo a diretora, é inviável construir a cobertura da quadra por causa do tipo de solo – arenoso – que não suportaria o peso da estrutura) (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2014).

Distribuição das Categorias por Região do município

Outra forma pela qual podemos olhar para essa classificação é por meio de uma divisão do município em regiões, procurando identificar desequilíbrios ou indícios de priorização por parte da Secretaria Municipal de Educação.

O mapa a seguir localiza as escolas no município de Florianópolis.

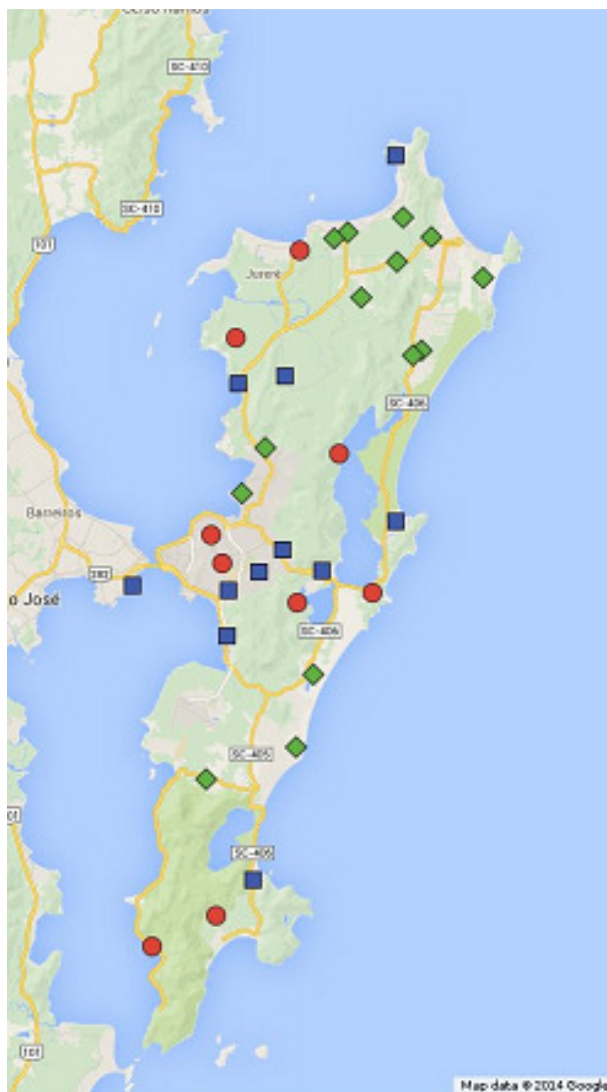


Figura 9 - Mapa das escolas da RME Florianópolis, de acordo com seu tamanho. (Fonte: construído pelo pesquisador – Google Maps)

Legenda: ● Escolas Desdobradas; ■ Escolas Básicas com até 500 alunos; ◆ Escolas Básicas com mais de 501 alunos

Para fins de apresentação e análise dos dados, a divisão das regiões proposta procurou agrupar as escolas tanto em função de sua localização e distribuição pelos diversos bairros da cidade – e nesse sentido, levando em conta a proximidade geográfica entre elas – quanto a perspectiva em reparti-las em grupos relativamente homogêneos, com uma quantidade semelhante de escolas, pelo território do município. Por isso, como se verá a seguir, o agrupamento proposto dos bairros em que se localizam as escolas por vezes não coincide com aquele geralmente empregado para dividir a cidade e especialmente a porção insular de Florianópolis em regiões³⁸. O algarismo entre parênteses, ao lado da região, refere-se ao número de escolas analisadas em cada localidade:

Centro (7)	
EB Almirante Carvalhal (Coqueiros)	Adequada
EB Adotiva Liberato Valentim (Costeira)	Insuficiente
EB Beatriz de Souza Brito (Pantanal)	Privilegiada
EB João Alfredo Rohr (Córrego Grande)	Insuficiente
EB Vítor Miguel de Souza (Itacorubi)	Adequada
ED José Jacinto Cardoso (Serrinha)	Insuficiente
ED Osvaldo Gallupo (Morro do Horácio)	Privilegiada
Sul (6)	
EB Brigadeiro Eduardo Gomes (Campeche)	Privilegiada
EB Dilma Lúcia dos Santos (Armação)	Insuficiente
EB João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares)	Adequada
ED Costa de Dentro (Costa de Dentro)	Adequada

³⁸ Tradicionalmente, o município de Florianópolis é dividido em 5 regiões: Centro, Continente, Norte, Sul e Leste, de acordo com o a constituição histórica da cidade. Por esta divisão, teríamos praticamente metade das escolas desta rede (16) na Região Norte, e apenas uma no Continente, o que não ajudaria na compreensão dos perfis. Desta maneira, procuramos desenvolver uma categorização mais adequada à proximidade geográfica entre as escolas e ao perfil das comunidades atendidas. Desta maneira, incluímos o Continente na Região Central, tendo em vista sua proximidade. Também dividimos a região Norte em três: uma região ao redor da rodovia SC 401 (Nordeste), outra no extremo norte, ao redor dos balneários mais populosos do município (denominada Norte) e algumas escolas foram associadas à região Leste, em bairros com perfil de crescimento bastante acelerado nos últimos anos ao redor da rodovia SC 406.

EB Batista Pereira (Alto Ribeirão)	Insuficiente
ED Lupércio Belarmino da Silva (Caieira da Barra do Sul)	Inadequada
Noroeste (6)	
EB José do Valle Pereira (João Paulo)	Insuficiente
EB Donícia Maria da Costa (Saco Grande)	Adequada
EB Mâncio Costa (Ratones)	Insuficiente
EB Paulo Fontes (Santo Antônio de Lisboa)	Insuficiente
ED Jurerê (Jurerê Tradicional)	Inadequada
ED Marcolino José de Lima (Barra do Sambaqui)	Inadequada
Norte (7)	
EB Profa. Herondina Medeiros Zeferino (Inglezes)	Insuficiente
EB Albertina Madalena Dias (Vargem Grande)	Inadequada
EB Luiz Cândido da Luz (Vargem do Bom Jesus)	Adequada
EB Osmar Cunha (Canasvieiras)	Adequada
EB Virgílio dos Reis Várzea (Canasvieiras)	Privilegiada
EB Intendente Aricomedes da Silva (Cachoeira)	Privilegiada
EB Osvaldo Machado (Ponta das Canas)	Insuficiente
Leste (8)	
EB Antônio Paschoal Apóstolo (Rio Vermelho)	Privilegiada
EB Maria Conceição Nunes (Rio Vermelho)	Insuficiente
EB Maria Tomázia Coelho (Santinho)	Inadequada
EB Acácio Garibaldi São Thiago (Barra da Lagoa)	Adequada
EB Henrique Veras (Lagoa da Conceição)	Inadequada
ED Costa da Lagoa (Costa da Lagoa)	Inadequada
ED João Francisco Garcez (Canto da Lagoa)	Adequada
ED Retiro da Lagoa (Lagoa da Conceição)	Adequada

Quadro 6 - Distribuição das categorias por região do município.

É importante esclarecer que que essa divisão das UEs por regiões foi proposta por nós, para os propósitos de sistematização e apresentação dos dados, não sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação, e o objetivo principal foi agrupar as escolas de acordo com características

comuns das áreas urbanas (mas também rurais) em que se localizam, a partir das características do município abordado.

Desta forma, a Região Centro é constituída por bairros fortemente urbanizados, ao redor da cadeia de montanhas denominada Maciço do Morro da Cruz, na região insular do município, e que abriga a maior parte de sua população. Incluímos também nessa região a única escola de Ensino Fundamental da rede que se localiza na parte continental do município. Nessa região foram identificadas sete escolas: duas Privilegiadas (EB Beatriz de Souza Brito e ED Osvaldo Gallupo), duas Adequadas (EB Almirante Carvalhal e EB Vitor Miguel de Souza) e três com estrutura Insuficiente (EB Adotiva Liberato Valentim, EB João Alfredo Rohr e ED José Jacinto Cardoso), mas nenhuma em condições inadequadas. Duas escolas são desdobradas (ED Osvaldo Gallupo e ED José Jacinto Cardoso), sendo que a primeira destas escolas é nova, tendo sua estrutura atual inaugurada em 2011. Outras duas (EB Beatriz de Souza Brito e EB João Alfredo Rohr) estão passando por reformas, iniciadas após a coleta dos dados.

O Sul da Ilha é uma região muito vasta, que compreende, em nossa classificação, desde o bairro Rio Tavares até o bairro Caieira da Barra do Sul, com a população mais espalhada entre os diversos bairros, com comunidades tradicionais de pescadores e um recente crescimento populacional vinculado à chegada de imigrantes de outros Estados do país e do exterior, especialmente do Uruguai e Argentina. Engloba seis escolas municipais, sendo duas desdobradas (ED Costa de Dentro e ED Lupércio Belarmino da Silva, esta última em área rural³⁹), como se pode ver acima. Uma escola básica (EB Brigadeiro Eduardo Gomes), cuja “área esportiva” (denominação utilizada na placa afixada na entrada da escola) foi inaugurada recentemente (2013), foi considerada Privilegiada, duas tiveram sua estrutura avaliada como Adequada (EB João Gonçalves Pinheiro e ED Costa de Dentro), duas como Insuficiente (EB Dilma Lúcia dos Santos e EB Batista Pereira) e uma escola desdobrada (ED Lupércio Belarmino da Silva) foi considerada Inadequada (temporariamente, por conta da construção da quadra coberta, em andamento).

A região Noroeste engloba os bairros ao redor da rodovia SC 401 (João Paulo, Monte Verde, Saco Grande, Santo Antônio de Lisboa,

³⁹ Segundo a classificação seguida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que realiza o Censo Escolar e que propôs o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em 25 fev.2015.

Ratones, Jurerê, Daniela, Sambaqui e Cacupé), em direção ao norte da ilha. Inclui uma escola em zona rural (EB Mâncio Costa, com previsão da construção de uma nova sede) e duas escolas desdobradas (ED Jurerê e ED Marcolino José de Lima), em um total de seis unidades. Uma dessas escolas (EB José do Valle Pereira) foi reformada recentemente (2012), mas em 2014 nenhuma estava passando por obras de ampliação ou melhorias. Uma escola básica foi considerada Adequada (EB Donícia Maria da Costa), três escolas com estrutura Insuficiente (EB José do Valle Pereira, EB Mâncio Costa e EB Paulo Fontes) e as duas escolas desdobradas avaliadas como Inadequadas (ED Jurerê e ED Marcolino José de Lima). Não há nenhuma escola com estrutura privilegiada nesta que se constitui, segundo nossa interpretação, a região em que aparentemente existem menos investimentos em infraestrutura para a Educação Física por parte da gestão municipal.

O Norte da Ilha, composto pelos bairros Canasvieiras, Ponta das Canas, Cachoeira do Bom Jesus, Vargem do Bom Jesus, Vargem Grande, Vargem Pequena, Ingleses e Santinho, é a região com maior crescimento populacional e econômico do município, grande atração turística e cultural, especialmente durante os meses de verão, por conta dos balneários, grande número de hotéis e pousadas, e realização de eventos musicais. Nessa região existem duas escolas (EB Prof.^a Herondina Medeiros Zeferino e EB Virgílio dos Reis Várzea) inauguradas no ano anterior à pesquisa (2013) e nenhuma escola desdobrada. Uma escola (EB Luiz Cândido da Luz) teve obras de cobertura da quadra iniciadas logo após a nossa visita. Duas escolas foram consideradas Privilegiadas (EB Antônio Paschoal Apóstolo e EB Virgílio dos Reis Várzea), duas Adequadas (EB Luiz Cândido da Luz e EB Osmar Cunha), duas com estrutura Insuficiente (EB Prof.^a Herondina Medeiros Zeferino e EB Osvaldo Machado) e uma escola foi avaliada como Inadequada (EB Albertina Madalena Dias), em um total de sete escolas. Todas estão entre as que atendem mais de 501 alunos, com exceção da EB Osvaldo Machado, justamente a unidade que, como informamos anteriormente, está na expectativa da construção de sua nova sede, de modo que possa atender a um número maior de alunos. É a região em que se concentra o maior número de alunos desta rede e onde estão atualmente os maiores investimentos da gestão municipal.

Por fim, a Região Leste engloba as escolas que se localizam ao redor da Lagoa da Conceição, no Rio Vermelho e na Praia do Santinho, regiões de grande crescimento populacional nos últimos anos e que também se constituem em forte atração turística nos meses de verão. Como se pode ver no Quadro 5, concentra oito escolas, sendo três

desdobradas, todas ao redor da Lagoa da Conceição, e que atendem ao menor número de alunos (incluindo Ensino Fundamental e Educação Infantil) em toda a rede. Incluem-se também nesse grupo duas escolas reformadas no ano de 2013 (EB Antônio Paschoal Apóstolo e ED João Francisco Garcez), mas no momento em que a pesquisa foi realizada não existia nenhuma em obras. Quanto à estrutura para a Educação Física, uma escola é Privilegiada (EB Antônio Paschoal Apóstolo), três são Adequadas (EB Acácio Garibaldi São Thiago, ED João Francisco Garcez e ED Retiro da Lagoa), uma é Insuficiente (EB Maria Conceição Nunes) e as outras três foram consideradas Inadequadas. Dentre essas últimas, temos a ED Costa da Lagoa, que não possui quadra (por opção da comunidade, segundo a diretora) nem sala multiuso ou qualquer outro espaço coberto, além das salas de aula⁴⁰. Outros dois casos de unidades inadequadas são a EB Henrique Veras, localizada também na Lagoa da Conceição, e a EB Maria Tomázia Coelho, no Bairro Santinho, cujo terreno onde está instalada é muito instável (dunas) e não suporta a cobertura da quadra ou mesmo a ampliação das estruturas.

Neste sentido, podemos considerar que o foco da Secretaria Municipal de Educação nos últimos anos tem sido ampliar a oferta de vagas e a estrutura das escolas localizadas ao norte da região insular de Florianópolis, mas todas as regiões têm sido contempladas com reformas ou novas construções, apesar de ainda existirem situações bastante críticas, especialmente no que tange à oferta de espaços para a realização das aulas de Educação Física.

⁴⁰ O caso dessa escola é atípico na rede, tendo em vista que se localiza em uma comunidade tradicional ribeirinha, com população bastante reduzida, à beira da Lagoa da Conceição, para a qual o acesso é feito unicamente por barco ou trilha, cuja atividade econômica está assentada fundamentalmente na pesca e no turismo (restaurantes e comércio de artesanatos). Como se pôde ver no Quadro 4, é a unidade que atende ao menor número de alunos. Também é considerada uma escola rural, pela classificação do INEP.

OS LUGARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES

No presente capítulo apresentamos e analisamos os dados relativos às entrevistas realizadas com cinco professores de Educação Física de três UEs que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O propósito desta parte da parte da pesquisa foi, como dito, aproximar o diagnóstico dos espaços existentes nas escolas da RME Florianópolis e de suas condições de conservação e adequação às necessidades da Educação Física – e que serão, como se verá, aprofundados em relação às UEs selecionadas –, dos significados atribuídos e declarados pelos professores dessa disciplina.

Do ponto de vista metodológico, a perspectiva foi produzir um olhar mais detalhado sobre o uso dos espaços nas práticas pedagógicas escolares por meio de um estudo mais vertical, complementar aos dados de caráter mais horizontal, produzidos na etapa anterior da investigação, que não nos dão tantos detalhes sobre as situações descritas e sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos e os espaços nas práticas pedagógicas de Educação Física.

A partir da categorização das escolas da RME Florianópolis, surge a necessidade de selecionarmos as três unidades das quais nos aproximaremos, através das entrevistas com os professores de Educação Física que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As três escolas que tiveram professores de Educação Física entrevistados foram selecionadas intencionalmente, levando em consideração as análises dos dados apresentados e discutidos no capítulo anterior, especificamente em relação ao tamanho da escola, segundo a divisão proposta, e a categorização das escolas segundo a estrutura que disponibilizam para as aulas de Educação Física. Assim, procuramos relacionar a estrutura mais comum que identificamos nas escolas de determinado tamanho, de modo que as entrevistas trouxessem elementos pertinentes para compreensão das relações estabelecidas pelos sujeitos e os espaços nas práticas pedagógicas na RMF como um todo. Dito de outra forma, o critério de eleição das escolas priorizou três situações tipológicas ideais, nos termos da sociologia weberiana, que fossem mais representativas do conjunto das unidades da RMF, e nos permitissem caracterizar e explicar, em certa medida, o conjunto de UEs com características semelhantes e agrupadas sob a mesma categoria que produzimos em relação à estrutura que disponibilizam para as aulas de Educação Física.

A seguir, identificamos as escolas selecionadas para atender a esses critérios:

- Escola Desdobrada que possua estrutura considerada *Inadequada*: **ED Jurerê**;
- Escola Básica com menos de 500 alunos e estrutura considerada *Insuficiente*: **EB João Alfredo Rohr**;
- Escola Básica com mais de 501 alunos e estrutura considerada *Privilegiada*: **EB Antônio Paschoal Apóstolo**.

Na sequência, descreveremos as escolas selecionadas bem como os sujeitos entrevistados.

As escolas selecionadas

A primeira escola selecionada é a Escola Desdobrada Jurerê, que atende 180 crianças, entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 4º ano), localizada no bairro Jurerê Tradicional, região Noroeste da ilha, no entorno de uma área residencial, mas de forte apelo turístico nos meses da temporada de verão, por conta da proximidade da praia, comércio, pousadas e hotéis, casas de shows e restaurantes. (FIGURA 10).

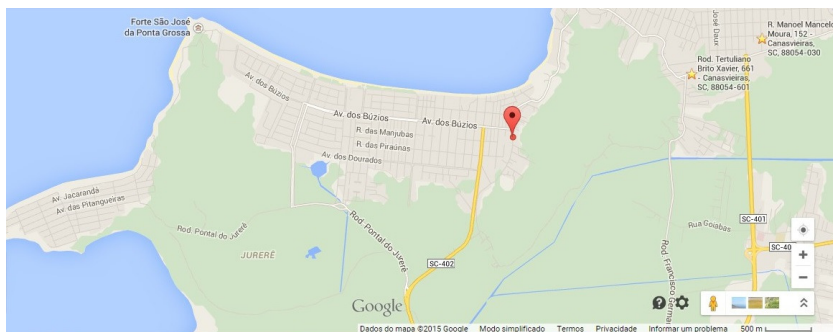


Figura 10 - Localização. ED Jurerê. (Fonte: Google Maps, editado pelo pesquisador)

Segundo informações repassadas pela diretora no dia da primeira visita à unidade (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2014), a escola não passou por nenhum tipo de reforma nos últimos dois anos, mas existe a perspectiva de uma grande ampliação de sua estrutura a ser iniciada ainda em 2014. Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, a escola não desenvolve nenhum projeto de tempo integral (Mais Educação ou Segundo Tempo) e também não faz parte do Programa Escola Aberta.

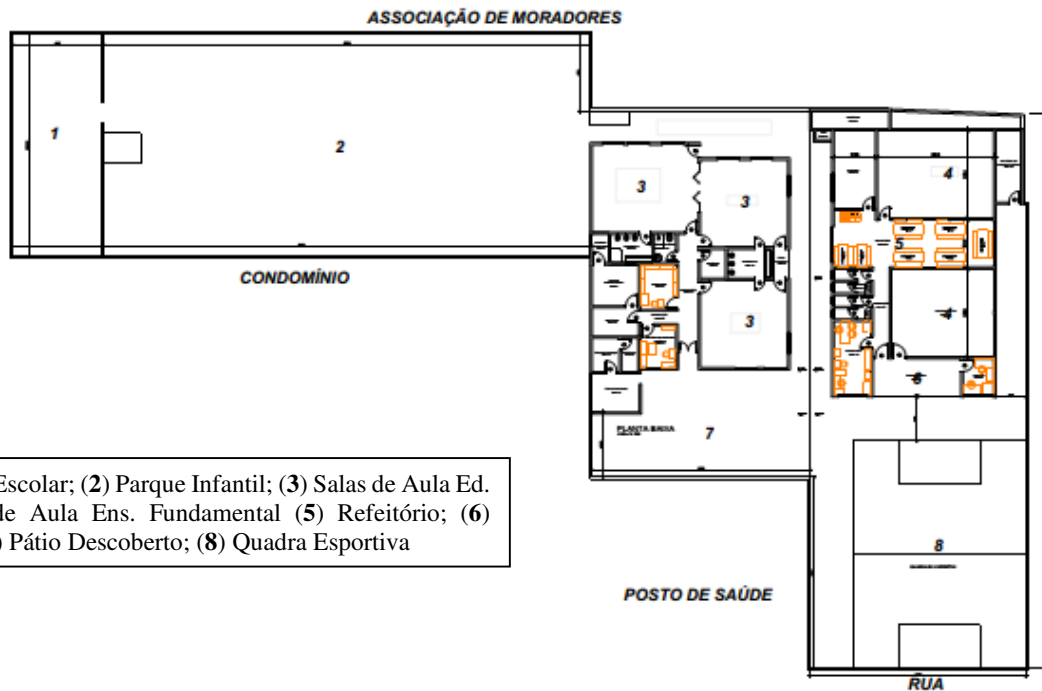
Como pode ser conferido na planta baixa da unidade educativa (FIGURA 11), disponibilizada em versão digital pelo DINFRA e editada por nós para melhor identificação dos espaços, a escola conta com dois prédios térreos, com um total de cinco salas de aula, assim distribuídas: duas salas de aula no prédio que abriga o Ensino Fundamental, e que são ocupadas por quatro turmas (duas em cada turno), e três salas no prédio que abriga a Educação Infantil. Também possui sala de direção, secretaria, quatro banheiros destinados aos alunos (dois para o Ensino Fundamental e dois para a Educação Infantil) e um banheiro para professores e funcionários, cozinha e refeitório, depósito dos materiais da Educação Física, quatro depósitos para materiais de manutenção, um depósito de material didático, sala de professores com cozinha, biblioteca e área de serviço. Há também uma varanda coberta, no acesso ao prédio do Ensino Fundamental.

Na área externa aos prédios, há uma quadra esportiva de concreto, descoberta, com desníveis e sem grandes rachaduras, mas com o piso bastante desgastado, medindo 15 x 11 metros. Não há marcações visíveis no piso da quadra. Está cercada em dois lados por um muro a meia altura, com infiltrações e rachaduras e, acima desse muro, por uma rede nova, sem partes rasgadas. Nos outros dois lados é cercada por uma grade, também completamente preservada. O acesso à quadra não possui degraus, nem piso tátil, e é feito através de uma pequena rampa e um portão que não apresenta problemas. Não há holofotes ou lâmpadas e nem tomadas neste espaço. Há dois equipamentos: as traves de futsal, inteiras, sem pontos de ferrugem e com rede instalada e inteira; e os postes de basquete, feita em estrutura metálica, com tabela em madeira e aro em metal com rede, ambos inteiros. Esta quadra fica na frente do terreno, próximo à rua, atrás do ponto de ônibus e logo ao lado do portão de entrada na escola. De acordo com a classificação que estabelecemos no capítulo anterior, essa quadra foi classificada, em relação ao grau de conservação geral, como Ruim.

Em frente ao prédio que abriga as salas da Educação Infantil, há um pequeno pátio, com piso de concreto e descoberto, em que encontram-se o bicicletário (de metal, fixo ao chão), alguns bancos (de concreto, coloridos mas com a pintura já descascada), uma cama elástica (que nos dias da visita estava sempre coberta por uma capa) e uma casinha de criança, em madeira (FIGURA 4). Logo ao lado desse pátio, separado por um muro, há um espaço utilizado para secagem de roupas e material de limpeza, com um varal.

A escola também possui um parque que, segundo a diretora e o professor entrevistado, fica em uma parte do terreno que não pertence à

prefeitura, mas que já pode ser considerada ocupada segundo o princípio de usucapião. Este parque ocupa uma área de 33 x 15 metros, onde também fica a horta escolar. Há trechos gramados, trechos com piso em areia, outros em concreto e ainda outros trechos com lajotas sextavadas de concreto. Nesse espaço há diversos brinquedos de madeira, de madeira plástica, de plástico e de borracha (pneu), além de algumas árvores e uma casinha de alvenaria (que estava trancada durante as duas visitas feitas à unidade). Esse espaço fica nos fundos de um condomínio residencial, do qual é separado por um muro de aproximadamente 2,5m de altura. Do outro lado fica o campo de futebol da Associação de Moradores do Jurerê, do qual está separado por uma grade fixada em mourões de concreto.



Legenda: (1) Horta Escolar; (2) Parque Infantil; (3) Salas de Aula Ed. Infantil; (4) Salas de Aula Ens. Fundamental (5) Refeitório; (6) Varanda Coberta; (7) Pátio Descoberto; (8) Quadra Esportiva

Figura 11 - Planta Baixa. ED Jurerê. (Fonte: DINFRA, editado pelo pesquisador)

A segunda escola selecionada é a **Escola Básica João Alfredo Rohr**, localizada em uma área comercial e residencial do bairro Córrego Grande, região central da parte insular do município (FIGURA 12), que atende 300 alunos do Ensino Fundamental, entre anos iniciais e finais.

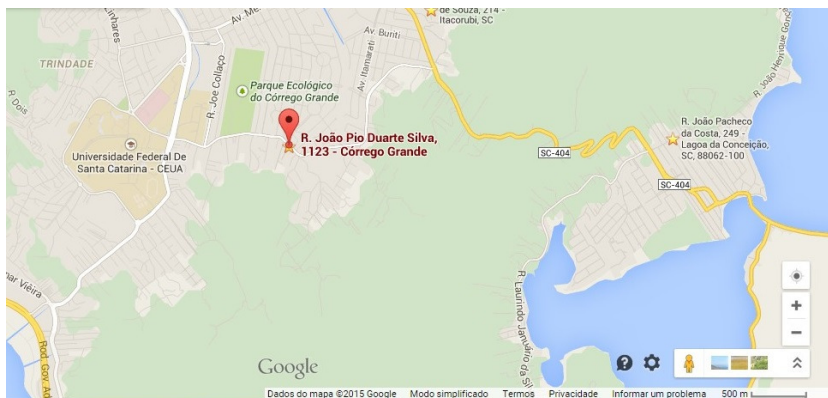


Figura 12 - Localização. EB João Alfredo Rohr. (Fonte: Google Maps, editado pelo pesquisador).

Segundo a diretora da unidade, a escola não passou por nenhuma reforma durante os últimos dois anos, mas logo após a primeira visita, no final de abril de 2014, teve início a obra de reforma e cobertura da quadra, que deveria durar até o fim do ano (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2014). A escola não desenvolve projetos de educação em tempo integral, nem integra o Programa Escola Aberta. A instituição é um dos campos de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física e também recebe bolsistas do Subprojeto de Educação Física do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Universidade Federal de Santa Catarina. Essas atividades, no entanto, em função de suas características e organização, salvo exceções, não concorrem pela utilização de outros espaços senão aqueles relacionados às aulas regulares da disciplina de Educação Física.

De acordo com a planta baixa da escola (FIGURA 13), na sequência, essa unidade possui oito salas de aula, além de sala informatizada, biblioteca e laboratório de Ciências, salas para secretaria, direção e APP (Associação de Pais e Professores) e sala de professores. Há quatro banheiros dedicados aos alunos, dois para os funcionários (ao lado da quadra) e dois banheiros dentro da sala dos professores. Existem também cozinha, refeitório, despensa e área de serviço, além de duas salas

de almoxarifado, incluindo aquela destinada para guardar os materiais e equipamentos de Educação Física.

Há um pátio coberto, por onde se acessam as salas e o refeitório. Esse espaço foi organizado para que se constitua em uma opção de atividade para os alunos, com três mesas de tênis de mesa, estantes com brinquedos, uma mesa redonda com cadeiras, na qual ficam livros, revistas e gibis a disposição dos alunos, além de duas mesas de refeitório com bancos e uma casinha de criança, em madeira. Há murais com cartazes produzidos pelos alunos ou com avisos, incluindo um cartaz grande com as “Responsabilidades dos Pais”. Neste ambiente também há um bebedouro em metal, uma mesa onde geralmente há frutas a disposição dos alunos durante os recreios e lixeiras coloridas para coleta seletiva. Durante este período de reforma é o espaço privilegiado onde ocorrem as aulas de Educação Física, de acordo com nossa observação (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2014).

Na área externa da escola fica a quadra, cujo nível de conservação, de acordo com nossa classificação, é considerado Regular, e, ao seu redor, um espaço com piso de concreto em que há uma mesa de concreto com bancos (fixos no chão), o bicicletário, de metal, fixo no chão, e algumas plantas em vasos, lixeiras e uma grande pia com torneiras e espelhos. Também há marcações de amarelinha e uma marcação de vôlei em tamanho reduzido, com dois postes em que estavam amarradas, durante nossa primeira visita (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2014), duas cordas que faziam o papel de rede. Em um dos lados da quadra, próximo ao muro da escola, há um trecho gramado e alguns brinquedos de parque (uma gangorra, um balanço e um gira-gira, todos em madeira), uma horta suspensa em um dos muros, além de uma caixa d’água. Uma parte deste espaço fica cercada por uma grade, cujo portão estava trancado no dia da visita. Há também uma arquibancada de concreto, posicionada ao longo de toda uma lateral da quadra, mas fora de suas delimitações. Esse espaço, pelo que foi possível visualizar, será bastante alterado pela obra que está sendo realizada para a cobertura da quadra (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2014). Não há tomadas na proximidade da quadra.

Há mais um espaço, por trás das salas de aula, na lateral do terreno da escola, delimitado por um portão de metal que estava aberto no dia da primeira visita: um jardim, com algumas árvores e bancos de concreto, além de lixeiras coloridas. Aparenta ser um local de descanso dentro da escola, mas não percebemos nenhuma pessoa (nem professores / funcionários, nem alunos) utilizando este espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2014).

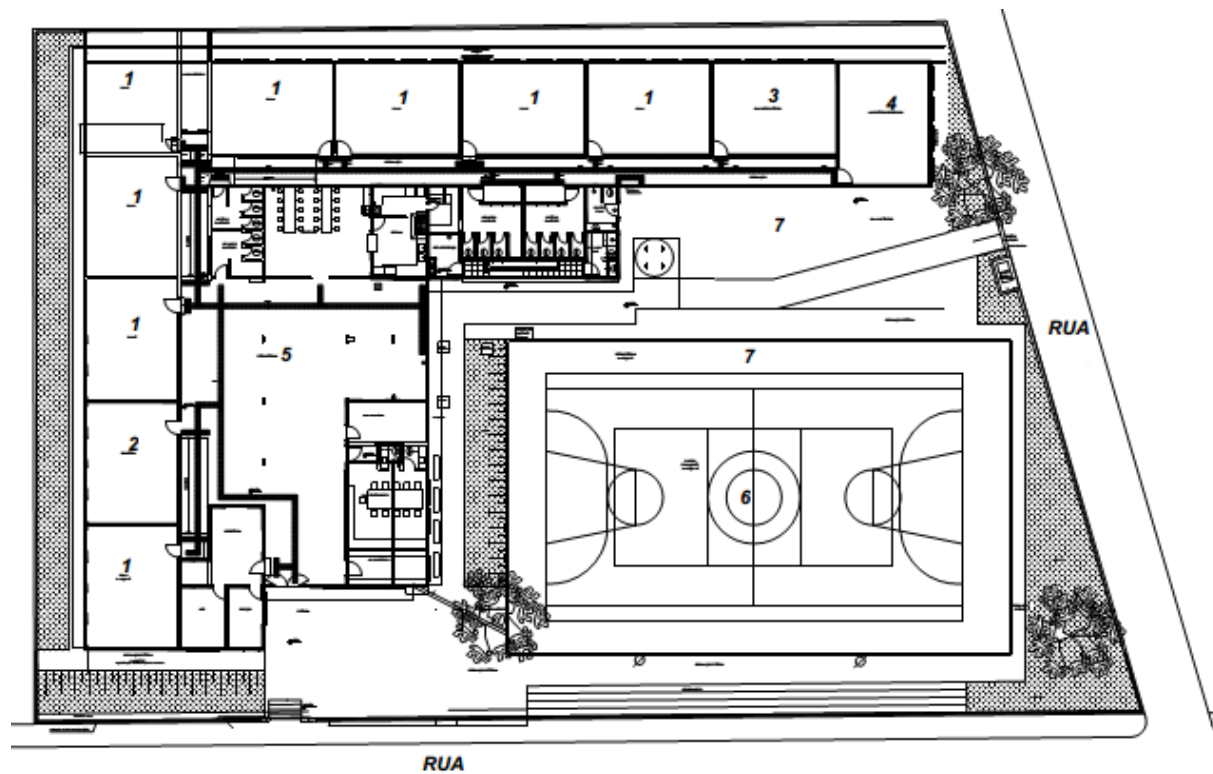


Figura 13 - Planta Baixa. EB João Alfredo Rohr. (Fonte: DINFRA, editado pelo pesquisador).

A terceira escola, localizada próximo a uma área residencial do bairro Rio Vermelho, região Leste da ilha (FIGURA 14), ao lado da rodovia SC 406, é a Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo, que atende 548 alunos, apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não existe nenhum projeto de Educação Integral acontecendo na escola durante o ano de 2014, e também não integra o Programa Escola Aberta. A instituição foi reformada durante o ano letivo de 2013.

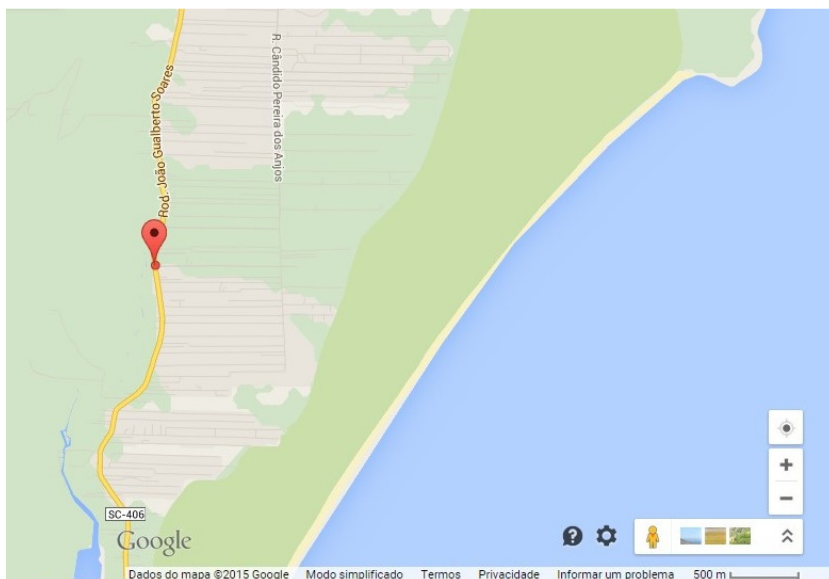


Figura 14 - Localização. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: Google Maps, editado pelo pesquisador)

Segundo a planta baixa da unidade (FIGURAS 15, 16 e 17), existem 11 salas de aula (sendo que uma delas é utilizada para apoio pedagógico), além de laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, sala de vídeo e brinquedoteca/sala de música (o mesmo espaço é utilizado para ambas as finalidades).

A escola é dividida em três prédios: o prédio principal, com dois andares, no qual se localiza a maior parte das salas e os laboratórios, além de direção, secretaria e sala da equipe pedagógica, refeitório e cozinha, banheiros para os alunos, sala de professores, biblioteca e pátio coberto (onde há um elevador que dá acesso ao andar superior, uma pia grande com torneiras, bancos de madeira e cartazes produzidos pelos alunos e fixados nas paredes), além do almoxarifado da Educação Física; o prédio

anexo, onde estão três salas de aula, dois banheiros adaptados e área de serviços gerais; e um sala anexa, onde funciona a sala de música e a brinquedoteca.

Além desses espaços, a escola conta com duas quadras (sendo uma coberta e uma descoberta), as quais classificamos ambas como Ótimas em relação à conservação, um parque infantil bastante espaçoso, com piso de areia e diversos brinquedos em madeira plástica e madeira, além de duas casinhas de criança em madeira, e um pátio descoberto, com piso de concreto e areia. Cada um desses espaços é cercado por um muro alto e grades. No espaço do parque há também uma torneira, utilizada pelos alunos como bebedouro no tempo da visita.

A escola fica em uma esquina, com uma das laterais ao lado da avenida principal do bairro. Nesta lateral não há salas de aula no andar térreo, apenas no andar superior, mas há um pequeno pátio com piso de concreto e duas grandes árvores, e a horta escolar.



Figura 15 - Planta Baixa, visão geral. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: DINFRA, editado)

Legenda: (1) Prédio Principal; (2) Prédio Anexo; (3) Pátio Descoberto; (4) Quadra Esportiva Descoberta (5) Parque Infantil; (6) Quadra Esportiva Coberta; (7) Horta Escolar

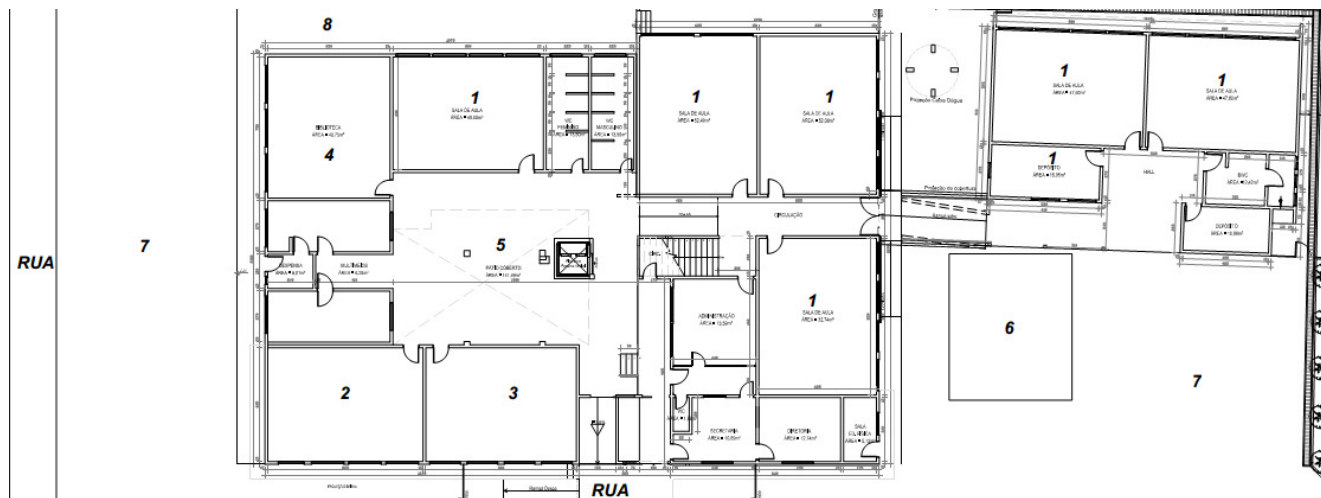


Figura 16 - Planta Baixa, piso térreo. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: DINFRA, editado)

Legenda: (1) Salas de Aula; (2) Biblioteca; (3) Sala dos Professores; (4) Refeitório; (5) Pátio Coberto; (6) Sala de Música / Brinquedoteca; (7) Pátio Descoberto

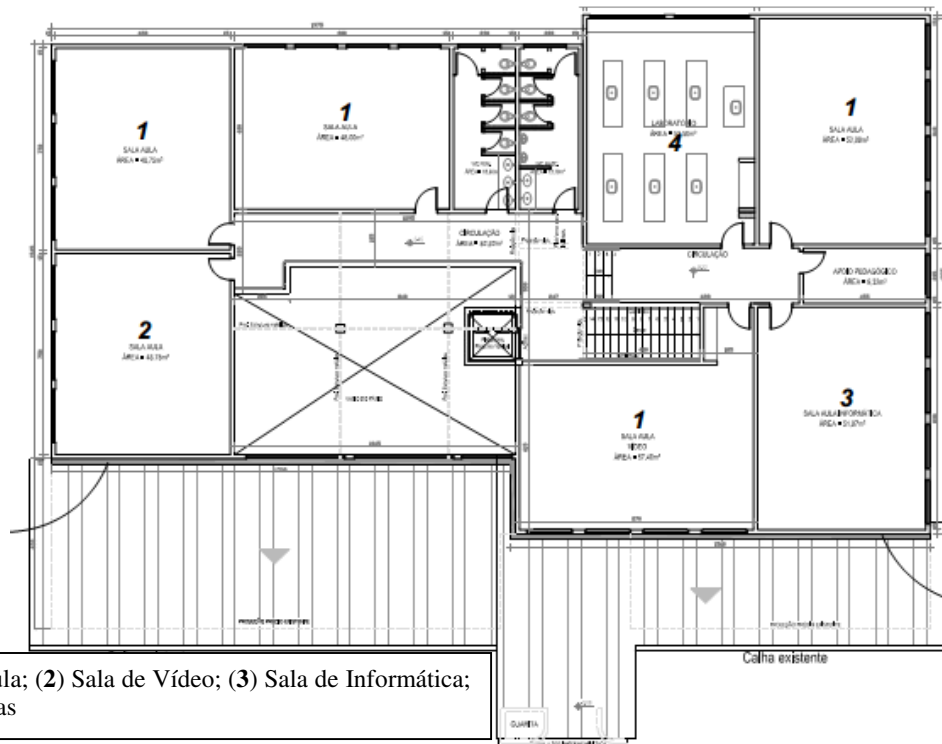


Figura 17 - Planta Baixa, piso superior. EB Antônio Paschoal Apóstolo. (Fonte: DINFRA, editado)

Os professores entrevistados

A partir da seleção das escolas para a realização da segunda etapa da pesquisa, entramos em contato com cada diretora, explicando a proposta deste momento da investigação e solicitando a indicação da melhor forma de contatar os professores que atuam na unidade com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram preferencialmente agendadas para o período de hora-atividade dos professores e foram realizadas individualmente em locais escolhidos por eles. Quatro entrevistas foram realizadas na própria escola e uma foi realizada nas dependências da UFSC. Uma entrevista foi realizada durante o período de aula do professor, tendo em vista sua impossibilidade de nos atender em outro horário. No início de cada encontro, era apresentado ao professor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estimulava-se a leitura e, em caso de concordância por parte do docente, solicitava-se a assinatura desse documento. Em seguida, eram explicados os procedimentos com relação à entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e enviadas por e-mail para o respectivo entrevistado, com um prazo de 10 dias para que a transcrição fosse lida e, se necessário, alterada ou corrigida. Apenas uma professora retornou o e-mail com sugestões de correção da transcrição.

Ao todo, foram entrevistados cinco professores, cujo perfil apresentamos a seguir. Tomamos o cuidado de identificá-los por siglas, de modo a garantir o sigilo de seus nomes.

P1 – Professor substituto, com lotação de 40 horas semanais na ED Jurerê desde o início de 2014. Possui 31 anos, é formado em Educação Física há dois anos e meio, desde então atuando como professor desta RME, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I. Mora em um bairro próximo à escola (aproximadamente 7 quilômetros de distância).

P2 – Professor substituto, com lotação de 40 horas semanais na EB Antônio Paschoal Apóstolo desde o início de 2014. Possui 33 anos e é formado na área há 9 anos, desde então atuando como professor em escolas na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, com turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (até o fim de 2013, quando se mudou para Florianópolis). Mora no mesmo bairro da escola.

P3 – Professora efetiva, com lotação de 40 horas semanais na EB Antônio Paschoal Apóstolo há 10 anos. Possui 46 anos, é formada em Educação Física há 19 anos, possui Especialização em Gerontologia; e atua em escolas há 12 anos. Mora em um bairro muito distante da escola, cerca de 40 quilômetros, na região continental do município.

P4 – Professora efetiva, com lotação de 40 horas semanais na EB João Alfredo Rohr há 9 anos. Possui 39 anos, e é formada há 12 anos, mas atua em escolas já há 13 anos. Especialista em Fisiologia do Exercício. Mora em um bairro próximo à escola (aproximadamente 3 quilômetros).

P5 – Professor efetivo, com lotação de 20 horas semanais na EB João Alfredo Rohr desde o começo de 2014, mas já havia atuado na escola em 2008. Possui 58 anos, está há um ano de se aposentar. Atua como professor há 36 anos, sendo que há 11 anos nesta RME. Especialista em Atividades Aquáticas. Mora em outro município da Região Metropolitana (aproximadamente 15 quilômetros de distância da escola).

Além desses professores, também foi entrevistado o diretor de infraestrutura⁴¹ da Secretaria Municipal de Educação, cujas respostas irão esclarecer ou tensionar questões levantadas pelos professores e outras que surgiram na etapa de diagnóstico dos espaços nas escolas da RME. Abaixo estão as informações do perfil do diretor, que também será identificado neste texto por uma sigla.

DIR – Professor efetivo desta RME há 23 anos, ocupa este cargo de confiança na SME há 9 anos. Já ocupou cargos de diretoria em duas escolas, durante um total de 10 anos. Formado em Ciências Biológicas há 21 anos, tem Especialização em Educação Inclusiva. Possui 46 anos.

Com base nas entrevistas, discutiremos a relação estabelecida pelos professores com o espaço físico das escolas e as implicações sobre as suas escolhas curriculares. Também buscaremos expor as tensões e possibilidades percebidas nas falas dos professores e do diretor de infraestrutura.

A Educação Física segundo os professores entrevistados

Um primeiro tópico que parece importante para o entendimento dessa relação é o papel atribuído pelos professores à disciplina que

⁴¹ Segundo informações prestadas pelo próprio diretor, a Diretoria de Infraestrutura (DINFRA) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis é um setor criado em agosto de 2005, no processo de reestruturação proposto pelo então e ainda Secretário de Educação. Ao longo dos últimos nove anos, apesar da mudança do prefeito, esta secretaria teve mantida sua estrutura e o próprio secretário. O diretor também ocupa esta função desde a criação do setor. É atribuição desta Diretoria a construção e manutenção de todas as unidades educativas que constituem a RME.

ministram. Como já abordamos anteriormente, a compreensão deste papel passa por um reordenamento, ao menos do ponto de vista de suas concepções e funções, nas últimas décadas. No momento de atuação dos professores na realidade escolar, sentindo, de alguma forma, as tensões inerentes a esse processo, os docentes são instados a elaborar suas opiniões sobre o papel que desempenham, expor elementos resultantes de sua formação, tanto da passagem por um curso universitário, quanto em suas experiências como atleta, como praticante, como professor na escola ou em outros ambientes, e ainda em outros cursos e trajetórias formativas formais e informais. E esses elementos podem ser discordantes das discussões acadêmicas da área ou não acompanhar as concepções sistematizadas teórica e metodologicamente.

Buscando sondar o grau de aderência e/ou de conhecimento dos professores às teorias pedagógicas que foram sistematizadas por autores da área⁴², e que se refletem também, em alguma medida, nos documentos orientadores da prática pedagógica na RMF, perguntamos quais são as referências (livros, apostilas, autores) que os professores consultam para preparar suas aulas. Apenas uma das professoras citou explicitamente um autor (pelo seu sobrenome), mas fez questão de enfatizar ao final da sua resposta a sua “criatividade” na elaboração de suas aulas:

Mas eu gostava muito da proposta do Krebs⁴³, achava bem interessante. Então eu tento tirar muita coisa dali, sabe? Eu trabalho muito em cima dessa apostila do Positivo⁴⁴ e do material do Ruy Krebs. Porque eu gosto muito dessa questão do Krebs, de partir do macro pro micro, do micro pro macro, eu faço essa miscelânea, sabe? Eu acho muito, muito bom, muito correto. [...] Porque eu trabalho mais essa questão de fato emocional, que o Ruy Krebs trabalha bastante, acho que pra mim é o que tem feito meu sucesso aqui na escola, pra eu ter continuado esse tempo todo, entendesse? Então,

⁴² Para uma sistematização destas teorias pedagógicas, ver, entre outros, Bracht (1999), e Ferreira (1995).

⁴³ O professor Ruy Jornada Krebs (que atuou na UFSM e na UDESC) é um dos principais autores da chamada abordagem ecológica, desenvolvida entre as décadas de 1980 e 1990. O professor Krebs foi também consultor das Redes Municipais de Ensino de Florianópolis e de São José, no início dos anos 2000.

⁴⁴ Apostila desenvolvida pelo Sistema Positivo de Ensino (<http://www.portalpositivo.com.br/>)

Vygotsky eu acho meio chatinho [risos]. Eu gosto muito assim de... eu bolo muito as minhas aulas, sabe? (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

A professora demonstra alguma dificuldade em explicar os princípios propostos pelos autores que identifica. Ao mesmo tempo, qualifica um autor como “chatinho”, mas não expõe quais são as contribuições que poderia extrair de um ou de outro, nem identifica se existem incongruências entre estas propostas. Além disso, coloca no mesmo nível de relevância para sua atuação docente uma apostila de atividades desenvolvida por um sistema de ensino. É relevante questionar qual é o grau de profundidade com que conhece as propostas citadas e o quanto elas se refletem na sua prática.

Os outros quatro professores, por outro lado, insistem no fato de que não assumem um posicionamento teórico específico, como fica evidente, por exemplo, na fala da professora P4:

Ah, eu tenho vários... Não me prendo a nada, assim, muito específico. Tipo, se eu estou trabalhando, ah, sei lá, por exemplo, agora eu estou trabalhando xadrez, inclusive com os pequenos. Então, eu vou atrás de coisas que eu acho que seja interessante. Então eu não me prendo muito a autor, não. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014)

Evidentemente, não é possível extrapolar uma evidência como essa para o conjunto dos professores, nem como tendência. Mas a fala sugere uma dificuldade, já apontada em outros trabalhos (MACHADO, 2012; BRACHT, 1999) e sentida por muitos, mesmo de forma assistemática – que as discussões teórico-metodológicas realizadas pela Educação Física, enquanto área de conhecimento, podem ter para chegar aos professores que atuam na prática profissional, nas escolas. Se as discussões são realizadas nas universidades, através de publicações científicas ou nos programas de pós-graduação, mas demoram ou não chegam a influenciar a prática pedagógica desses professores, é provável que as mudanças sugeridas pelos pesquisadores, seja nos aspectos metodológicos, na constituição de um currículo ou mesmo na proposição de espaços adequados a estes currículos/metodologias, não cheguem a se efetivar. Evidentemente o que está em questão aqui não é o consumo ou apropriação de uma determinada concepção pedagógica, de um determinado autor ou obra, mas a demonstração de certa incapacidade de

pensar teoricamente ou por meio de conceitos (espécie de “ferramentas para pensar”) as problemáticas e questões relacionadas à prática pedagógica, entre elas, as vinculadas ao espaço e a infraestrutura para as aulas de Educação Física.

Nesse sentido, não seria absurdo pensar que as funções atribuídas pelos professores entrevistados à disciplina no âmbito escolar estejam descoladas daquelas discutidas no âmbito acadêmico mais recentemente ou que expressem graus variados de confusão entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas. O professor P1, que se formou em um curso universitário de Educação Física há apenas dois anos e meio, argumenta:

Olha, na minha opinião, a disciplina é tão importante quanto as outras, e digo até que nos [Anos] Iniciais [do Ensino Fundamental] talvez seja mais importante que algumas outras, as mais comuns, que todo mundo fala assim: ah, o português, tem que ler e tal. Porque eu acho que através do movimento é que o ser humano, no caso a criança, [...] do se-movimentar que ele vai se relacionar através do outro. Então isso aí, ou vai poder tornar ele uma pessoa que de fato não vai querer fazer uma atividade, não vai ser uma pessoa ativa, ou sim, ou a forma como ela vai. [...] Eu acho que é importante até o professor estar incentivando estes que não gostam para que eles possam se desenvolver nessa área. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014)

Com base nesse trecho, podemos identificar a vinculação do conceito de “se-movimentar”, da Teoria Crítico-Emancipatória, uma das teorias pedagógicas críticas surgida, no Brasil, na década de 1990 (KUNZ, 2003), como forte diálogo com as Ciências Humanas, com a preocupação com a formação de um “estilo de vida ativo”, elemento presente no discurso da saúde renovada que, apesar de sistematizada no final dos anos de 1990 (GUEDES; GUEDES, 1996; NAHAS, 1997), possui suas raízes vinculadas às ciências biológicas e ao paradigma da atividade física (SOARES et al., 1992) historicamente mais antigo e bem estabelecidos na área. Ainda, o professor evidencia em sua fala uma discussão sobre relevância da Educação Física, sempre em comparação com outras áreas do conhecimento, mais profundamente estabelecidas no contexto escolar, como o aprendizado da escrita e da leitura.

O professor P2, por sua vez, argumenta que a Educação Física é mais valorizada na RME Florianópolis (em comparação com sua experiência anterior, na Rede Estadual do Rio Grande do Sul) porque os professores trabalham as “dificuldades [das crianças] com movimentação”, fazendo referência à função da disciplina vinculada à normalização do comportamento motor das crianças.

A professora P3, que atuou na área de fitness em academias antes de atuar na Educação Física escolar, enfoca, como necessidade da disciplina, a promoção de coordenação motora e de habilidades necessárias para a prática de atividade física ao longo da vida, e dá exemplos de sua experiência prática:

Então, eu vejo isso e as pessoas se sentindo envergonhadas, precisando praticar uma atividade física, querendo, e se constrangendo porque não conseguem nem fazer um movimento básico, por exemplo, uma flexão. A descoordenação é terrível, então eu acho que é a base mesmo, para a tua vida, independente de vida acadêmica. Acho importantíssima a Educação Física. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

Os professores P4 e P5 trazem um elemento novo em suas respostas: a “educação para as relações sociais”, inclusive enfatizando o valor dessa função sobre os elementos do currículo que são mais palpáveis:

Porque ela [a Educação Física] vai trabalhar a criança como um todo, eu acho, não só o corpo dela, mas a questão de socialização, de autonomia, de respeito... Todas estas questões, pra mim, perpassam além da questão de coordenação motora, jogos, essas coisas... Então eu acho que é a formação mais ampla da criança. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014).

O respeito às desigualdades e às diferenças, saber trocar, compartilhar e brincar. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014).

Entre os professores entrevistados encontramos compreensões bastante díspares sobre o papel da Educação Física na escola, com graus

variados de indeterminação e simplificação, por vezes sobrepostas de forma contraditória, , mas que ainda são frequentemente mobilizadas por diferentes atores institucionais (BRACHT et. al., 2003) para justificar a importância da disciplina no âmbito escolar, vinculada a uma suposta educação integral, ao disciplinamento, à socialização das crianças, ao lúdico e o prazer, à promoção da saúde, à prática de atividades físicas, etc.

Estas concepções caminham na contramão das propostas dos autores que mais tem encontrado eco nas discussões acadêmicas da área, sobre os quais tratamos anteriormente, que sugerem a ampliação do escopo da Educação Física, para um trato mais complexo das práticas corporais que fazem parte da cultura corporal sistematizada pela sociedade (KUNZ, 2003; SOARES et al., 1992; VAZ, 2001; BRACHT, 2000). Em nenhum momento as falas dos professores tangenciaram a necessidade de tratar os conteúdos da área pela via da pluralidade ou do conhecimento conceitual sobre eles.

Contudo, é importante frisar que o objetivo deste diagnóstico não é fazer juízo de valor sobre as concepções de cada professor, mas observar se existem consequências dessas posições sobre os conteúdos selecionados na ministração das aulas, sobre as concepções de espaço assumidas e sobre o uso que é feito destes mesmos espaços.

Por essa razão, o próximo tópico abordado com os professores durante as entrevistas foi sobre a seleção de conteúdos que realizam na elaboração de suas aulas. Foi perguntado a eles quais conteúdos consideram mais importantes, menos importantes, e quais são os que mais dedicam tempo em um ano letivo com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁴⁵. Quatro professores afirmaram que “todos” os conteúdos são importantes nessa etapa da escolarização, mas quando submetidos ao princípio geral da “ludicidade”, como podemos ver neste trecho exemplar:

Eu acho todos os conteúdos muito importantes, vai muito da forma como tu vais trabalhar o conteúdo. Por exemplo, eu trabalho muito esporte. Tem gente que pode descer o pau, mas eu faço assim, algo muito fora, muito longe do que é este esporte de

⁴⁵ Para auxiliar os professores nesta resposta, o entrevistador enunciou alguns elementos do rol de conteúdos propostos pela Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos (FLORIANÓPOLIS, 2011), a saber: jogos populares, brincadeiras, construção de brinquedos, atividades rítmicas e dança, ginástica, jogos de raciocínio, atividade física e saúde, esportes.

alto rendimento, que é muito para ser divertido. Se eles [os alunos] não conseguem sentir prazer, daí também eu já acho que já vai para um ponto que não é a questão aqui. [...] Tudo faz parte. Não tem um conteúdo que eu vou falar assim: isso é muito importante. Eu acho que é um conjunto de ações que vai levar a esta importância. O importante é o movimento e o conhecer o seu corpo, entendeu? Tem que ver suas possibilidades. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014).

A fala deste professor dá a entender que a ludicidade é o critério que justifica a seleção de determinado conteúdo, paralelamente à necessidade de movimento (por si só) e de o indivíduo “conhecer o seu corpo” (uma forma de expressar a formação da imagem corporal das crianças?). Com base nestes critérios podemos inferir que qualquer conteúdo seria válido e não precisaria existir nenhum tipo de orientação a este respeito, inclusive as propostas curriculares gestadas no âmbito da própria RME.

O quinto professor, diferentemente dos demais, enfatiza a dimensão comportamental dos alunos, mas deixa claro que, nessa etapa, a ludicidade (a qual se refere negativamente quando trata das turmas mais adiantadas do Ensino Fundamental) também está presente:

Nas séries iniciais, até o 4º ano, a parte comportamental e disciplinar é fundamental. A partir do 5º ano começa a desenvolver um pouquinho mais a parte específica da Educação Física, uma Educação Física sem ser uma coisa mais recreativa, mas como uma disciplina que tem cobrança, que tem deveres, e que a participação é importante. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014).

Interessante notar na fala deste professor os elementos que constituem a análise de Foucault (2013) sobre as instituições disciplinares. Foucault argumenta que o poder disciplinar tem como função o adestramento dos indivíduos, tomando-os como objeto e instrumento do seu exercício. Neste sentido, compreendemos que a fala do professor associa a presença da EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental justamente a este papel de “fabricar” determinada individualidade, a saber crianças que comportem-se adequadamente na escola (e na sociedade).

Quando questionados se há algum conteúdo que não seria importante desenvolver com os alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, três professores citam os elementos de competição e rendimento esportivo, mas mantém o esporte como conteúdo que deve ser incluído, desde que tratado pedagogicamente e transposto para a “realidade das crianças”. Uma dessas professoras inclui também as lutas como sendo um conteúdo desnecessário nesta etapa, pelo menos no que se refere aos seus aspectos práticos, como ela mesma explica:

Mas a luta, [...] eu honestamente acho que a luta é uma coisa meio perigosa, eu acho que a pessoa tem que ter uma formação pra poder trabalhar assim. Nada que você não possa trabalhar teoricamente. Já várias vezes eu programei, ano passado principalmente, vídeos de esportes radicais, de... Meu namorado é judoca, ele é professor em São José, de judô, das aulas que ele faz, mas a nível mais de demonstração. Eu não me sinto preparada, eu acho que não teria necessidade, não sei no [Ensino] Fundamental II, no [Ensino] Médio, eu também não sei, assim. Mas eu acho que não teria necessidade, assim, a luta em si, é a minha opinião. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014).

O professor P5, por sua vez, argumenta que todos os conteúdos são muito importantes, tendo em vista que o acúmulo de experiências corporais nessa “faixa etária” pode ser bastante relevante para a vida futura das crianças.

Quando solicitado que os professores indicassem quais conteúdos dedicam mais tempo em seus planejamentos anuais, as respostas foram muito próximas, mas as justificativas, por outro lado, foram bastante discrepantes.

O professor P1 disse que dedica muito tempo de seu planejamento às brincadeiras, pelo fato de ser uma “necessidade da criança hoje em dia”, que brincaria pouco em sua rotina fora da escola. Também afirmou dedicar bastante tempo aos esportes, porque é algo atrativo para as crianças e também porque é um conteúdo que lhe passa “segurança”, com o qual tem mais “domínio”. Explica que dedica pouco tempo à dança, justamente por não ter domínio (“não tenho tanto referencial”).

O professor P2, utiliza esse mesmo argumento da falta de “domínio” sobre o conteúdo quando afirma:

Mas dança, não tanto, porque é uma coisa que eu não domino tanto, entendeu? Porque eu nunca trabalhei com o tema com os pequenos, com os grandes eu acho difícil trabalhar dança. Então, por não ter trabalhado tanto isso, não ter focado tanto nisso. Até na faculdade, a gente teve duas cadeiras de dança só, que na minha opinião não valeram pra nada. É uma ênfase muito maior em outras coisas. A minha faculdade é uma que dá muita ênfase pra esta idade, mas a dança já era uma coisa muito moderna, não ensinava nada, brincadeiras eles não dão, daí eu aprendo bastante com as outras professoras aqui. (ENTREVISTA P2, 25/09/2014).

Constatamos nestas falas que um dos principais critérios utilizados pelos professores na seleção dos elementos a serem tratados em suas aulas é o seu próprio domínio, ou seja, os professores selecionam apenas aquilo com o qual sintam-se mais à vontade para trabalhar. Fica-nos a pergunta sobre qual o papel que a formação inicial destes professores teve neste sentido, como sugere o professor P2. A questão principal, ao nosso ver, é que o conhecimento da cultura corporal está sendo negado aos alunos, pelo menos em parte, por conta da má qualidade dos programas de formação (inicial e continuada) de professores de Educação Física. E, neste sentido, a fala dos professores indica que outros critérios, como o espaço físico disponível ou a relevância social dos elementos da cultura, são preteridos em função das limitações dos próprios professores.

Tanto o professor P2 quanto a professora P3, que atuam na mesma instituição, relataram que desenvolvem o tema da dança apenas durante o período anterior à Festa Junina da escola, uma vez por ano, com um caráter de apresentação artística, como podemos ver no trecho a seguir:

Dança, foi mais perto da festa junina que a gente fez bastante. A gente ficou praticamente um mês fazendo danças típicas, daí tinha que escolher uma para apresentar no dia da festa junina aqui da escola. (ENTREVISTA P2, 25/09/2014).

A professora P3 identifica a utilidade de um dos conteúdos de forma interessante: o futebol como “barganha” – ou seja, em troca da participação dos alunos em suas propostas, promete um jogo de futebol em determinados dias (uma vez a cada semana ou a cada duas semanas), tendo em vista o desejo de parte das turmas em praticar essa modalidade

em todas as aulas. O que pode ser questionado é se, neste caso, o conteúdo é tratado pedagogicamente e se esta aula pode ser considerada uma intervenção do professor ou apenas um momento de lazer e fruição dos alunos.

Além dessa questão, os professores P3, P4 e P5 concordam que a maior parte do ano letivo é ocupado com “jogos” e “brincadeiras da cultura popular”. Também citam a estratégia de propor desafios corporais e exercícios ginásticos às crianças.

Por fim, ainda vinculado aos conteúdos que os professores selecionam para seus planejamentos, foi perguntado sobre a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos, um documento proposto pela SME e construído parcialmente com a participação dos professores nos encontros da Formação Continuada⁴⁶, durante o ano de 2011. Essa matriz apresenta a Educação Física, ao lado de Línguas (Portuguesa e Estrangeira) e Artes (Cênicas, Plásticas, Dança e Música), como parte de uma grande área do conhecimento denominada *Linguagens e Códigos*, e os conteúdos da disciplina, da mesma maneira como ocorre com as demais disciplinas no documento, estão organizados na forma de *Eixos Temáticos* e *Objetos de Conhecimento*, periodizados de acordo com os anos de escolarização.

Todos os professores demonstraram conhecer o documento. Três deles disseram ter certa resistência com relação ao que está nele proposto, com os seguintes argumentos:

[...] eu acho que estão bem misturadas as teorias. Dentro da matriz, tem um momento que tá pedindo uma coisa mais psicomotora, em outro momento vem bastante da crítico-emancipatória, então eu acho que é um apanhado de tudo, então deixa muito aberto. O que por um lado, eu acho bem bom,

⁴⁶ Na RME Florianópolis, os encontros da Formação Continuada acontecem em um Centro de Formação Continuada localizado na região central do município. É uma estratégia centralizada, em que os professores de cada disciplina ou ano de formação (no caso dos professores pedagogos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) se reúnem uma vez por mês, durante um dos dias de horatividade (carga horária relativa às atividades em que o professor não está interagindo diretamente com os educandos, designada para planejamento, registro e formação continuada, equivalente a um terço da carga horária semanal de trabalho). Em geral, a condução destes encontros é realizada por um assessor designado entre os professores pela própria Secretaria de Educação e por consultores – professores universitários contratados pela Prefeitura.

porque dá uma autonomia para o professor apontar para a forma com que ele quer trabalhar. Dá uma autonomia pro professor poder até ele escolher. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014)

Eu acho a nossa Matriz um pouco confusa, né? Um pouco confusa... da Matriz assim, o que eu... eu tento colocar [no planejamento] tudo, mas, por exemplo, os Jogos de Raciocínio Lógico Formalizado, eu acho muito confuso isso, entende? O que querem que eu trabalhe aqui? E não tem uma definição clara. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

Olha, a Matriz Curricular é bem bonita pra se ver, mas, dentro da realidade, você pouco utiliza. Você tem que saber mesclar e usar o que você pode. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014)

O professor P2 chegou no ano de 2014 à Rede e declarou não conhecer bem o documento. Relatou que naquele momento, que estava estudando para prestar o concurso público (realizado em 2013), estava entrando em contato com a Matriz. A professora P4, por sua vez, diz que utiliza a Matriz no seu planejamento, e que, inclusive, o documento está contemplado no Projeto Político-Pedagógico da escola em que atua. O outro professor (P5) que atua nesta mesma unidade relatou que não é cobrado pela direção da escola no sentido de utilizar a Matriz como referência para seu planejamento.

Mais uma vez ficam indicadas a dificuldade dos professores em lidar com os conhecimentos sistematizados para a área e a pouca penetração que as propostas curriculares alcançam na prática que se realiza na escola.

Quais espaços da escola os professores de Educação Física ocupam em suas aulas?

Tendo em vista as escolhas declaradas pelos professores entrevistados, passamos a indagar especificamente sobre os espaços físicos que utilizam na escola, a organização e sua avaliação acerca desses espaços.

Com relação à escolha dos espaços para ministração das aulas, o professor P1, que atua na ED Jurerê, representa uma exceção entre os entrevistados. Lembramos que essa é uma escola bastante pequena, que atende crianças de 3 a 9 anos, com uma estrutura física limitada, e que

esse professor atende sozinho a todas as turmas. Segundo seu relato, não tem concorrência pela utilização da quadra, mas explica suas escolhas da seguinte forma:

Já usei todos os espaços. Aqui também tem outros espaços que não são da escola, mas que a escola usa. O campo aí atrás, o campão, que é da Associação dos Moradores, e do lado tem também um salão bem grande, que a gente pode usar. A gente inclusive tem aqui a chave do salão. [...] Eu uso basicamente todos os espaços. Aqui a gente tem um problema bem sério que é a questão do sol, que tem poucos espaços cobertos. Então, o que acontece? Às vezes eu uso um cantinho do parque que tem uma sombrinha, daí eu faço uma [brincadeira com] corda. Às vezes, esses dias estava tão quente que eu saí pra aula com o 1º ano às 11:15, o sol tá fritando a cabeça. E tu viu, eles são bem pequenininhos. Têm 6 anos, o 1º ano, então, principalmente, dá de ver que sentem muita sede, já cansam rápido, então eu procuro sempre um lugar mais fresco [...]. Assim, a quadra, eu não gosto muito de usar. [...] Eu não gosto de usar essa quadra, porque (você viu ali, né?) nessa quadra um cara cai ali [risadas] acabou a aula, é complicado. [...] Então eu me preocupo. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014).

Para compreender essa explicação é necessário lembrar que a escola possui uma quadra, de concreto, bastante desgastada, com buracos e sem cobertura, que classificamos, no capítulo anterior, como Ruim. A condição dessa estrutura explica a preocupação do professor com relação às possíveis quedas dos alunos. Enquanto aguardávamos para realizar esta entrevista, a turma do 3º ano realizava uma atividade na quadra, e um garoto tropeçou, caiu e cortou o joelho. Saiu da quadra com a perna bem suja de pó de concreto e de sangue, e precisou que o professor interrompesse sua intervenção para atendê-lo, limpar o machucado e improvisar um curativo. Neste sentido, o professor afirma preferir ministrar as atividades da disciplina no campo de futebol que fica atrás da escola, e que pertence à Associação dos Moradores do bairro. Tanto o campo de futebol quanto o salão da Associação dos Moradores foram identificados durante a primeira visita como espaços externos próximos à escola. Ambos foram avaliados como Regular. Além deles também

identificamos a praia (que fica a aproximadamente 400 metros da escola) e uma academia ao ar livre (a cerca de 200 metros), ambas avaliadas na categoria Ótimo, mas que o professor não citou durante a entrevista.

Por outro lado, tanto a quadra quanto o campo têm o mesmo problema no que se refere à exposição ao sol – mas também à chuva e ao vento. Falaremos disso a seguir, mas o professor lamenta o fato de não haver na escola espaços cobertos em que possa ministrar suas aulas. Novamente expõe sua preocupação com relação às crianças, especialmente os mais novos, por causa do forte calor a que ficam submetidos.

Como solução, utiliza dois espaços: a sala de aula e o parque infantil, e sobre esse último espaço, analisa:

O parque, principalmente com o 1º e 2º ano, eu vou muito no parque, porque eu acho que é um espaço que é deles. Eu vou com todas as turmas no parque, inclusive com o 4º ano, eu uso bastante porque eu acho que é um espaço deles. Porque, às vezes, se olha pro 4º ano e diz: "Ai, não tem idade pra ir no parque, já são grandes". Olha, eu já discordo, né? Tem um baita parque, com tubo, altas... E eles ficam olhando ali e não tem acesso, porque é fechado lá. E, às vezes, tem os pequenos [mais novos, que o estão utilizando]. É basicamente [alunos da Educação] Infantil, né, que vão praticamente todo dia. Então às vezes não podem ir porque tem os outros lá. O único momento que eles iam poder [é a Educação Física], então eu vou bastante, eu uso bastante o parque. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014).

É interessante a forma como o professor se refere ao parque, como um “espaço que é deles”. Essa relação de um espaço com brinquedos às crianças é importante na fala desse professor, e evidencia uma função para a disciplina que é ser o momento do brincar na escola. Essa função não foi verbalizada diretamente (nem neste momento, nem nas respostas anteriores), mas fica implícita quando justifica a utilização do parque, a preferência por determinadas atividades em suas aulas, e a ludicidade como critério principal para a escolha das atividades.

Os outros quatro professores convivem com uma situação diferente. Nas duas escolas, há mais de um professor de Educação Física

e faz-se necessário organizar uma escala de utilização dos espaços disponíveis.

Na EB Antônio Paschoal Apóstolo, há duas quadras (uma coberta e outra descoberta, ambas avaliadas como em Ótimo estado de conservação), um parque infantil (Ótimo), além de dois pátios descobertos (um pátio de piso de concreto, pequeno, ao lado do refeitório, nível de conservação Ótimo, e outro com piso de areia, ao lado da sala de música/brinquedoteca, com nível de conservação Bom) e um pátio coberto (tipo Vão Central, piso cerâmico e conservação Ótima). São três professores que atuam na escola, sendo que os dois que participaram desta pesquisa relataram o mesmo processo. Vejamos a fala do professor P2:

Sim. Tem [mais] duas professoras. Na segunda-feira, só estou eu aqui na escola, então uso a quadra coberta. Na terça, ela está aí, daí o combinado para a terça-feira é que eu fico ou com a quadra de baixo ou com o parque. E geralmente eu fico com a quadra de baixo, de manhã, que somos só eu e ela. À tarde são três professores, mas daí não bate horário, só o segundo [a segunda aula da tarde]. É só um período que a gente combina: olha, eu combinei isso aqui, eu queria dar isto aqui para a turma, ela: não, tranquilo, tal, tal... Daí na outra semana a gente troca. (ENTREVISTA P2, 25/09/2014).

Na EB João Alfredo Rohr, os dois professores (P4 e P5) estão passando por um período mais conturbado, em razão da reforma da quadra, sobre a qual aprofundaremos adiante. Mas, perguntados sobre o processo normal de organização das aulas, antes da reforma, ambos relataram também a busca de uma organização consensual, como podemos ver na fala da professora P4:

Na verdade, assim, isso até foi uma proposta minha. Porque, às vezes, a gente se planejava, chegava na aula e o professor estava na quadra, e dava aquele rolo. Então eu propus que cada professor, quando a gente vai escolher os dias de trabalho, no começo do ano, que a gente pegue dois dias iguais e um diferente. Então, nesses dois dias, a gente tem dois dias de quadra e um que você vai ter que adequar sua aula em outros espaços da escola, né? [...] Nesse ano, por exemplo, eu

trabalho segunda, terça e quarta, o ... [professor P5] trabalha terça, quarta e quinta. Então, segunda e quarta são os meus dias de quadra, terça-feira eu tenho que me adequar. [...] Terça e quinta são os dias de quadra dele, quarta ele fica sem⁴⁷. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014).

Em ambas as escolas, percebemos uma preferência pela realização das aulas na quadra e, no caso da EB Antônio Paschoal Apóstolo, pela quadra coberta. Evidentemente é o espaço privilegiado da Educação Física na escola. Tanto que, quando se trata do dia “sem quadra”, o professor deve “se adequar”, procurando espaços alternativos.

Um fator interveniente na organização dos espaços poderia ser a concorrência também com outros profissionais e outras atividades da escola. Mas este fator não aparece na fala de nenhum dos professores entrevistados. Em nenhuma das três escolas selecionadas há projetos de contraturno para os alunos, como o Projeto Mais Educação, o Projeto Segundo Tempo, ou outras ofertas de atividades esportivas ou culturais, que interfiram na rotina de utilização dos espaços. A única atividade citada pelos professores da EB João Alfredo Rohr é uma aula de Capoeira, mas que ocorre nos fins de tarde, portanto, após o final das aulas.

Nesse sentido, as três instituições se assemelham à realidade de quase metade (13/27) das escolas básicas e de todas as nove escolas desdobradas. As outras 14 escolas básicas contam com projetos em andamento no ano de 2014, o que pode interferir na forma de organização dos professores para utilização dos espaços. (FLORIANÓPOLIS, 2014)

Nenhum dos professores entrevistados citou, de forma espontânea, utilizar outros espaços das escolas, como salas de aula, sala informatizada, laboratórios, auditório e sala de vídeo. O único espaço diferente das quadras, campo e parque citado foi a Brinquedoteca, no caso do professor P2, da EB Antônio Paschoal Apóstolo. Essa sala fica fora do prédio principal da escola e está identificada na porta como uma Sala de Música. De acordo com o quadro de horários afixado na porta, em boa parte da semana a sala é ocupada pelo professor de música da instituição. Questionado sobre essa dinâmica, o professor P2 afirmou que esta sala é

⁴⁷ Importante explicar que, de acordo com a legislação em vigor, os professores devem ministrar aulas em, no máximo, dois terços da carga horária de 40 horas semanais (o restante compõe a chamada hora-atividade). Em geral, os professores conseguem concentrar esta carga horária em três dias da semana. Por esta razão os professores explicam a divisão dos espaços em função de três dias.

melhor do que uma sala de aula comum, por ser maior e por ter mais espaço livre, sem tantos mobiliários. Existem armários em todas as paredes, mas o centro da sala é vazio, não possui carteiras ou mesas, o que, para ele, facilita a utilização. A dificuldade é sempre a organização dos horários, pois o professor de música tem prioridade na utilização da sala. A justificativa para esta prioridade é o barulho que as crianças fariam em uma aula de música, que atrapalharia as demais atividades da escola. Curiosamente, esta foi a mesma justificativa utilizada por esse professor para não utilizar o pátio central da escola, que é coberto. Como ele é professor das turmas de 1º e 2º ano, afirma que não é possível utilizar um espaço próximo às salas de aula, biblioteca e laboratórios, porque as crianças gritam muito, fazem “muita barulheira”. Essa seria uma das razões principais pelas quais a Educação Física demandaria um espaço afastado das demais dependências da escola.

O professor P1, ao falar sobre as disputas pelos espaços com os outros professores da unidade, também cita o problema do barulho, que incomodaria o andamento das turmas nas outras atividades, por conta da proximidade de suas atividades às salas de aula. Mas afirma que, em uma escola pequena, pelo fato de todos os profissionais serem mais próximos e se conhecerem melhor, a aceitação seria maior. Segundo ele, cria-se uma relação de cooperação entre os profissionais e questões como o barulho nas aulas de Educação Física seriam relevadas.

A professora P4, por sua vez, explica que tem esse mesmo problema quando precisa ministrar suas aulas no pátio coberto, que fica muito próximo das salas, mas explica suas estratégias para lidar com ele:

É claro que em alguns momentos o uso do pátio atrapalha as outras aulas, mas nunca tive problemas com outros profissionais, geralmente quando o barulho está atrapalhando há uma conversa, ou pedido para que se fale mais baixo. Mas, sempre que vamos fazer atividades no pátio, converso com os alunos antes, explicando que apesar de eles estarem em aula, outros alunos também [estão] e que não podemos atrapalhar suas atividades. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014).

Importante observar que a disposição dos pátios nas duas escolas referidas é bem diferente. Na ED Jurerê, onde atuava o professor P1, não existe um pátio coberto, e o espaço utilizado para as aulas é muito próximo de uma das salas de aula e também da sala da direção. Na EB João Alfredo Rohr, na qual atuavam os professores P4 e P5, o pátio é

coberto, do tipo vão central, consiste no acesso às salas de aula, ao refeitório e à biblioteca da escola. Nas duas situações, no entanto, fica evidenciado que o barulho produzido pelos alunos durante as aulas de Educação Física pode significar um problema para as outras turmas, mas ambos os professores relatam contornar esta situação através do diálogo, em um caso com a própria turma e em outro com os demais professores da escola. Na EB Antônio Paschoal Apóstolo, o pátio coberto também é do tipo vão central, e, por isso, os professores argumentam procuram outros espaços para realizar suas aulas.

Sobre os demais espaços, quando questionados especificamente sobre cada possibilidade, os professores citaram algumas situações interessantes:

- Na EB João Alfredo Rohr, a professora P4 afirmou que usa bastante a sala informatizada durante as aulas, mas não descreveu as atividades específicas que desenvolve ali. Quanto ao laboratório, reclamou que, quando não há aulas de Ciências, a sala é utilizada pelo Apoio Pedagógico, o que inviabiliza o planejamento de ações nesse espaço. O professor P5, que atua nesta mesma unidade, lamenta que haja apenas uma sala com a característica de laboratório na escola, o que dificulta o planejamento das aulas de Educação Física ali. Ele afirma que tem preferido não contar com este espaço.
- Na EB Antônio Paschoal Apóstolo, a professora P3, que atuava na escola durante todo o período de obras (2013), justifica a escolha de não utilizar espaços “fechados” por conta do fato dos alunos terem passado todo o ano anterior sem acesso a uma quadra, e chega a afirmar, enfaticamente:

Sala, o vídeo, é difícil a gente usar, mas às vezes acontece. Porque, pra gente ir pra vídeo, sala de aula, [...] eles [os alunos] só aceitam com chuva. Se estiver caindo o mundo, porque senão eles ficam enlouquecidos. Ficam [enlouquecidos] e te boicotam! Eles te boicotam, eles piram. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014).

A professora P4 lembra ainda do tempo em que atuou em outra unidade desta RME, na qual há uma sala preparada para a prática de

atividades de dança, ginástica e lutas⁴⁸, mas relata que havia dificuldades para utilizar:

A que chegava mais perto é a [EB] Acácio Garibaldi [São Thiago], lá na Barra. A Acácio tem muito espaço, muito espaço mesmo!⁴⁹ Ela tem uma salinha que é com tatame, com espelho, mas... é difícil de utilizar essa sala, porque como eles tem o Mais Educação e tá sempre [...] alguém usando, uma concorrência, mas tinha um espaço muito legal pra trabalhar lá. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014).

Mas, de modo geral, parece cristalizada a ideia de que aula de Educação Física se realiza normal e prioritariamente na quadra e, na impossibilidade de sua utilização, então se buscam outras alternativas, mas que também privilegiem a dimensão prática dos conteúdos, daí então a menção a pátios, parques, salões paroquiais, salas quase sem mobiliário, etc. Essa noção e a preferência pela utilização desse tipo de espaço é reforçada também em função do “gosto” ou “predileção” dos alunos por aulas em ambientes abertos. Aulas de Educação Física em locais fechados só seriam “admissíveis” quando todas as demais possibilidades existentes na escola estariam esgotadas, em função de reformas, intempéries climáticas ou utilização por outras disciplinas.

Em diversos momentos das falas dos professores – e não apenas dos entrevistados – identificamos juízos sobre a qualidade, tamanho, adequação dos espaços disponíveis nas escolas – e não apenas em relação as quais trabalham. Nesse sentido, solicitamos que os professores

⁴⁸ Esta sala da EB Acácio Garibaldi São Thiago foi avaliada como Ótima durante a nossa visita àquela unidade. A sala conta com 42 m² de tatame e espelhos cobrindo uma das paredes (aproximadamente 7 metros). Durante a observação, estava ocorrendo uma oficina de Capoeira nesse ambiente.

⁴⁹ A avaliação desta professora coincide com a avaliação que fizemos do espaço desta escola, que conta com um ginásio muito grande (Regular), uma quadra externa (Regular), uma parede de escalada (Péssimo, provavelmente não é utilizada), dois parques infantis, árvores, jardins, a sala a que a professora se refere e um grande pátio coberto do tipo vão central. Além destes espaços, há um vasto pátio externo dividido em duas partes, coberto em grande parte por brita (as partes foram avaliadas como Regular e Ruim quanto ao estado de conservação). Durante a observação, foi-nos relatado que estava sendo construída (pelos próprios professores) uma cancha de salto em distância neste pátio, ao lado do ginásio.

pesquisados avaliassem individualmente os espaços que eles utilizam em suas intuições. Eis alguns elementos interessantes nestas avaliações:

Olha, na realidade eu acho que é um espaço bom. É razoável... o meu maior problema é essa questão do sol. [...] Eu acho que, por exemplo, essa quadra aí fosse reformada, tirasse esse chão farelento, e botasse uma cobertura, não precisava nem ser na lateral, só em cima, só pra proteger do sol, acho que já teria um espaço bem legal. Se fosse uma quadra com um piso adequado e com uma cobertura só, não precisava nem ser todo fechado mesmo, que é o ginásio, só botar um teto, já seria bem bom. O parque é um espaço bem legal, tem um espaço bem bom para o parque, e daí tem esse campão do lado, pra usar, bem tranquilo, é uma coisa muito boa. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014).

Este professor valoriza bastante o fato de haver os espaços alternativos, um campo gramado e um parque, mas devemos lembrar que as áreas onde se localizam o campo e o parque não pertencem realmente à escola, apesar do uso recorrente que é feito. No espaço restrito da escola, o único espaço disponível é a quadra, e ele reclama do piso e da ausência de uma cobertura. A escola está na iminência de uma reforma geral, que incluirá a quadra, mas, até aquele momento, a avaliação feita pelo professor é de que esse é um espaço que ele prefere não usar⁵⁰.

Olha, bem melhor do que no Rio Grande do Sul, não tem comparação. A única coisa que no Rio Grande do Sul [...] seria melhor é o ginásio. Tinha um ginásio fechadinho, com um banheiro no canto pro pessoal usar. É que lá eles vinham com o uniforme, e na hora da Educação Física eles trocavam de roupa, tinha chuveiro. Mas era só um ginásio. Depois tinha um pátio que até não tinha condições de trabalhar, era só o ginásio. Ou você trabalhava no ginásio, ou quando era do outro

⁵⁰ As situações de reforma das escolas aparecem como uma constante nas falas dos professores, já que o tempo necessário é prolongado e parece afetar bastante o funcionamento da UE. Aprofundaremos esta discussão mais a frente, quando discutirmos a entrevista realizada com o Diretor de Infraestrutura, o responsável por conduzir estas situações no âmbito dessa Secretaria Municipal de Educação.

professor, podia se juntar, juntar turma, ou ir lá pra esse espaço, mas daí tinha que criar uma atividade para este terreno, que não era reto [plano], era cheio de buracos. Aqui eu acho de alto nível. Claro, teria coisa que poderia melhorar. A quadra poderia só fechar, não precisaria nem ter banheiro, só ser fechado já era, pra mim, nota 10. (ENTREVISTA P2, 25/09/2014).

Esse professor faz uma comparação com uma escola da rede em que atuava anteriormente. Ao que parece, a existência de um ginásio não garante uma condição adequada para os professores e as aulas de Educação Física, por ser insuficiente em relação à demanda de uso. Acaba por considerar a situação de sua escola atual como “de alto nível”, mesmo que ainda tenha sugestões de melhorias.

Outra comparação interessante é a forma como os professores que atuam em escolas com situações diferentes enxergam a necessidade de melhorias. O professor que tem à disposição uma quadra descoberta acredita que seria ótimo ter uma cobertura (mesmo que não fosse um ginásio). O professor que já tem uma quadra coberta acredita que o ideal seria um ginásio (mesmo que não tivesse banheiro). O grau de expectativa dos professores varia de acordo com a sua realidade. Aprofundaremos esse argumento mais adiante, quando falarmos sobre o modelo de escola ideal que cada professor propôs nas entrevistas.

Ainda em relação à avaliação do espaço disponível para as aulas de Educação Física na instituição, a professora P4 diz que:

Eu acho que o tamanho da quadra é um tamanho bom, eu até acho isso... apesar de que agora [depois da reforma em curso] vai diminuir. [...] É porque a escola é muito antiga! Então a estrutura dela não é uma estrutura que foi pensada em termos de acessibilidade, em termos de conforto, de uma certa forma, né? Então, ahm... quando o [atual] prefeito foi lá assinar o documento da quadra ali, ele falou que eles vão trocar os telhados, e parece que vai ser feito banheiro adaptado. Então, aos poucos, as coisas começam a se organizar... Mas o pátio, pra mim, é um dos piores espaços, porque ele é muito quente, ele é muito quente! [...] É muito usado, muito usado! Dificilmente ele fica vazio. Mas não é um espaço adequado, no meu ponto de vista. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014).

Na percepção dessa professora, a escola em que atua ocupa um terreno pequeno e é cercada por outras construções, além de estar instalada ao lado de uma rua bastante movimentada. No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, passava por uma reforma que, além de cobrir a quadra, deve reduzir significativamente as dimensões deste espaço, para que a escola se adéque à legislação, com relação ao recuo da rua que as construções devem respeitar. Além disso, há os aspectos que a professora cita sobre acessibilidade e conforto. A professora considera o espaço inadequado, mas isto não impede a sua utilização. Inclusive pela razão de serem poucos os espaços disponíveis na escola, sua ocupação é constante e intensa. O pátio coberto foi mobiliado com estantes de livros e brinquedos, mesas, etc., justamente por conta de ser o espaço mais utilizado pelos alunos em seus momentos de recreio, além de também ser, durante as obras, o local privilegiado para a realização das aulas da Educação Física.

Ainda sobre a relação com os espaços que estão disponíveis, perguntamos aos professores se têm o hábito de modificar a disposição dos equipamentos e o uso desses espaços, de modo que se adéquem à proposta da aula. Todas as respostas foram negativas e dois tipos de justificativas foram dadas por três docentes.

A primeira justificativa, alegada pelo professor P5, é o tempo restrito e fixo para as aulas:

Ah... raramente, raramente. Porque a gente tem 45 minutos de aula. Se você for mudar a estrutura, esses 45 vão cair pra 30, e aí você vai fazer a chamada, vai fazer com que eles entendam a dinâmica do trabalho, vai se reduzir a 20 minutos, então eu acho que acaba não valendo a pena. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014).

A segunda justificativa, citada pelos professores P1 e P2, é referente à estrutura dos espaços, com equipamentos muito grandes (traves, brinquedos do parque) e fixos ao chão. Segundo esses professores, é impossível modificar essa disposição espacial. A solução, segundo o professor P1, seria utilizar os equipamentos de forma diferente daquela de costume, mas afirma que tem o hábito de fazê-lo apenas com as turmas da Educação Infantil.

Curioso perceber que os professores não enxergam essa impossibilidade de mudança como uma limitação do espaço. Em nenhum

momento das entrevistas sugerem que o espaço deva ser mais móvel, com estruturas mais flexíveis e que permitam a realização de atividades diferenciadas.

E os espaços externos à escola?

Para contextualizar a discussão das declarações dos professores sobre os usos e a frequência com que utilizam os espaços externos às suas escolas, elaboramos, como base no levantamento anteriormente descritos dos espaços externos que mapeamos em nossas visitas às escolas, a tabela abaixo. Nela apontamos os espaços externos que identificamos nas proximidades de cada uma dessas três instituições especificamente. Para reconhecê-los, durante a primeira visita à escola, perguntamos aos(as) diretores(as) das unidades quais espaços existiam nas proximidades da instituição, mas não nos limitamos apenas aos indicados por eles(as). Percorremos as ruas próximas à escola em um raio de aproximadamente um quilômetro, buscando identificar os espaços públicos ou privados em que fosse possível realizar aulas de Educação Física.

Espaços	ED Jurerê	EB Antônio Paschoal Apóstolo	EB João Alfredo Rohr
Praia / Lagoa	✓		
Campo Esportivo	✓		✓
Academia ao Ar Livre	✓		
Parque Infantil			
Praça Pública		✓	✓
Outros			
Pista de Caminhada / Ciclovía			
Associação de Moradores (salão)	✓		
Quadra Esportiva			
Terreno Vazio	✓		
Clubes Esportivos			
Bosque/Horto			✓
Pista de Skate			

Tabela 13 - Espaços externos nos arredores (aproximadamente 1km) das escolas selecionadas para a segunda etapa da pesquisa.

Em relação ao uso de espaços externos, temos novamente entre os professores duas situações distintas.

Por um lado, o professor P1, que conta com espaços externos que são muito próximos e que já são tradicionalmente utilizados pelos professores da escola. O professor afirma, como vimos anteriormente, que a escola “inclusive tem aqui a chave do salão [da Associação dos Moradores]”, e para acessar tanto o campo de futebol quanto o salão basta passar por um pequeno portão no fundo do terreno da escola. Nesse sentido, o professor reconhece aqui, a partir dessa questão específica, que esses espaços são externos à escola, embora os utilize com muita frequência e facilidade. Por outro lado, como vimos anteriormente, a percepção que ele manifestou – assim como da escola como um todo – era de que tratava de um “apêndice”, um espaço já incorporado ao da própria escola. No entanto, quando fala de “outro espaço externo”, um campo de grama sintética que era utilizado pela professora que atuava nos anos anteriores a sua chegada na instituição, e que fica um pouco mais distante, diz que “nunca foi atrás” de conversar com o proprietário para negociar sua utilização. Aparentemente não há um vínculo institucional oficializado entre a escola e os proprietários desse último espaço. Seria necessário um acordo – mesmo que verbal – firmado pelo próprio professor, por sua iniciativa, o que pode inibir a busca de espaços diferenciados para desenvolver suas aulas.

Por outro lado, a fala dos demais professores traz outros elementos para justificar a não utilização de qualquer espaço externo ao terreno da escola.

A professora P3 explica:

Agora, não, no passado sim. Usava, fazia pic-esconde nessa praça, fazia pic-esconde. Mas agora está muito mais movimentado. A clientela é outra. A criançada está mais desafiadora, te obedece menos, então eu, pra me precaver, prefiro ficar, porque se acontecer alguma coisa, eu vou ser responsável! “Você foi porque você quis”. Então eu não vou mais, mas eu usava muito a praça. E eu acho enriquecedor fazer algumas atividades na praça, fiz pic-esconde, a gente fazia caça ao tesouro. Ah, era muito legal! (...) Mas no momento não uso mais, e ninguém mais tem usado, por causa dessa questão: na rua, muita gurizada usando drogas, então às vezes você tá chegando, eu saio, quando venho de carro, e tem cheirinho de maconha. (...) É, tá tendo roubo, tão roubando até carro, menino! Então, infelizmente.... Infelizmente,

porque eu acho que o que tu podes utilizar de espaço físico nas adjacências da escola, eu acho que tem mais que usar, mesmo. Mas a gente tem que ter o mínimo de segurança, porque tu não tá com dois, né? Tá com trinta! Aí é complicado, depois que aconteceu... Eu tenho essa questão assim de me precaver: não saio com aluno pra praia. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014).

Para esta professora há diversos motivos que dificultam a utilização até mesmo da praça, que fica exatamente em frente à escola: rua mais movimentada, “clientela” diferente (e aí podemos entender que a sua percepção de que os alunos mudaram se deve ao fato de que já não obedecem aos comandos e orientações da professora como em outros tempos), consumo de drogas ilícitas nas proximidades da escola, roubos (como sintoma da insegurança). E a professora termina sua fala evidenciando que tem receio de que aconteçam acidentes com os estudantes:

É muito fácil, acontece uma coisa com uma criança dessa, e não adianta... fora o trauma! Quando um machuca um pé eu fico assim. Já passei um final de semana inteiro apavorada, chateada, porque um aluno meu quebrou, ou teve uma entorse, ou saiu com um galão na cabeça, porque acontece... A gente não consegue evitar... [...] Eles [os alunos] são loucos! Kamikazes, eles são kamikazes! Eu digo pra eles: "vocês são kamikazes!". Eu lembro umas situações, assim, que meu Deus! (ENTREVISTA P3, 25/09/2014).

Essa fala aproxima-se muito do relato produzido por Richter e Vaz (2010) em sua pesquisa sobre a educação do corpo na Educação Infantil desta mesma rede de ensino que investigamos. Os autores expõem falas de professoras, inclusive de Educação Física, de uma creche, sobre atividades desenvolvidas com as crianças em espaços considerados por elas como “inadequados”, porque não permitiriam o pleno controle sobre os pequenos:

[a professora de referência do grupo] necessitaria ajuda de uma auxiliar por repetidas ocasiões a fim de “controlar os pequenos, muito agitados”. De acordo com suas palavras, ao encaminhar as

crianças para o ambiente externo da creche, “estava um lá atrás para a horta, outros bem em cima do muro para subir na árvore, outros lá na frente no portão e perto de ti uns oito ou nove. Com o tempo, eles participaram. Não teve tanta correria”. Ou, ainda, no relato de outra professora, ao anunciar que ministraria aula na sala, pois na anterior havia “realizado atividades ao ar livre: atividades programadas sem resultado” devido a atitudes “inconvenientes” ou “indisciplinadas” das crianças. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 58)

Em outro momento, a professora P3 chega a dizer que “se arrepia toda” somente em ouvir colegas professores dizendo que levaram as turmas para alguma praia, por causa dos riscos associados ao mar. Nesse contexto, a escola é percebida como um reduto de segurança, cercado, em que todas as crianças estão ao alcance da vista e das mãos, de modo que os riscos são minimizados.

A professora P4 também cita a questão dos riscos de sair do ambiente protegido da escola com um grupo de crianças, sendo que muitas vezes não existe a possibilidade de que outros profissionais da escola acompanhem. A conclusão a que chegou: “acho uma responsabilidade muito grande (...) eu prefiro não arriscar”.

O professor P5 é ainda mais enfático em sua posição sobre o risco assumidos em saídas com os alunos:

[...] eu sou contra. É uma responsabilidade muito grande, e não é a nossa função assumir tanto risco numa saída... numa rua tão movimentada que tem aqui... Nem a Guarda Municipal ajuda. Por que o professor vai expor essa quantidade de aluno no trânsito? (ENTREVISTA P5, 14/10/2014).

Richter (2013), analisando diversos documentos publicados pelo governo brasileiro voltados à estruturação das instituições que atendem a Educação Infantil, identifica neles um discurso voltado para a identificação e redução dos riscos e de problemas de saúde que possam ser trazidos pela estrutura física das unidades educacionais, mas também pelas atividades escolhidas pelas professoras. Segundo a autora, nas propostas desses parâmetros

podemos observar uma série de aspectos que guardam afinidade com as práticas médico-higienistas, especialmente no que diz respeito à identificação e superação de fatores responsáveis pelas condições de saúde, com o propósito tanto de prevenir e evitar riscos aos usuários nos ambientes educacionais, quanto de evitar contágios. (RICHTER, 2013, p. 122)

Estas práticas médico-higienistas são historicamente conformadoras do campo de atuação da Educação Física, conforme argumentamos anteriormente apoiados em Gondra (2004), e encontram-se ainda impregnadas no imaginário e na atuação de professores da área, como podemos ver, em parte, nas preocupações descritas pelos entrevistados. Aparentemente, existe nas escolas uma “cultura do medo”, uma compreensão generalizada de que o espaço “de dentro” é seguro, enquanto o exterior é perigoso e potencialmente arriscado.

Parece-nos que existem efetivamente motivos reais para que os professores considerem perigoso sair com os alunos para espaços externos à escola. Como eles mesmos afirmam nas entrevistas, as turmas têm grande quantidade de alunos, não há apoio de outros profissionais nas saídas da escola, o trânsito de veículos é muito intenso nas proximidades da instituição, os alunos pouco obedecem, etc. Por outro lado, há indícios de que esta sensação de insegurança, além de uma dimensão material, possui também um componente simbólico, tendo em vista que, entre outros elementos, o próprio discurso governamental é de que as crianças devem estar na escola para que não estejam “nas ruas”, soltas, correndo riscos que, em tese, não existem no interior de seus muros. A escola é vista em nossa sociedade como o espaço em que as crianças estão seguras enquanto seus pais estão ocupados, no emprego ou em seus outros afazeres. E, portanto, não serão tolerados quaisquer tipos de situações que possam constituir-se em riscos, ainda mais se “desnecessários”.

Percebemos neste discurso uma preocupação grande por parte dos professores em evitar riscos para as crianças e responsabilidade para si próprios, o que limita o raio de atuação do professor ao terreno da própria escola. E associamos esta preocupação à análise feita por Foucault (2013) sobre as técnicas que se constituem em distribuir os indivíduos organizadamente, cercando-os, de modo que multidões confusas, inúteis ou perigosas (não é esta a interpretação que as professoras citadas fazem de seus grupos de alunos?) transformem-se em “multiplicidades

organizadas”, de modo que ocorra a eliminação (ou a redução, ao menos) de fatos que perturbem a ordem (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Interessante que esta preocupação não está restrita à possibilidade de saídas do terreno das escolas, mas até mesmo na escolha dos ambientes preferidos para a ministração das aulas, como veremos melhor logo mais adiante. No contexto da Educação Infantil, Richter e Vaz (2010) fazem o seguinte diagnóstico, que podemos extrapolar também para o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

A Educação Física da/na creche busca um lugar abrigado, cercado, resguardado, oculto: uma quadra ou um lugar-qualquer que melhor organize a “dispersão”, a “mistura”, a “inabilidade” da infância e esconda os comportamentos que lembrem qualquer expressão de uma natureza não dominada, seja ela representada pelos comportamentos infantis, espontâneos, “irracionais” ou ainda pelo corpo e suas expressões, demarcadas pelos desejos. Noutros termos, se é preciso equipar as crianças para orientarem-se no mundo, e isso obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada, é preciso perguntar, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmos e o autocontrole não é uma máscara do domínio exercido por uma razão instrumental, aquela que não busca os fins de uma vida boa, mas a eficiência dos meios de controle. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 58).

Fica-nos a questão levantada por esses autores ao fim do parágrafo. Se a escola é um dos mecanismos desenvolvidos pela sociedade moderna para que seus novos membros, as crianças, sejam introduzidas à vida social, e seu papel consiste em dotar os pequenos de ferramentas para este convívio, há certamente uma ambiguidade, senão um paradoxo, aqui. A instituição diz proteger os indivíduos do mundo externo, mas, na verdade, atua na produção “de sujeitos higienizados e moralizados, bem ajustados ao modus vivendi da urbanidade.” (RICHTER; VAZ, 2010, p. 58). Essa ambiguidade se reflete na preferência dos professores por um espaço “que facilite o controle dos corpos”, com a necessidade de

grades e cercamentos, limites e fronteiras, raias e demarcações, dadas as dificuldades de organização das atividades em um espaço que é percebido como caótico, favorável ao descontrole dos pequenos que insistem em “perder-se” ou “misturar-se” naquele ambiente, segundo afirmam e reafirmam as professoras. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 57).

A professora P4 traz um outro elemento relevante: a organização da rotina escolar em períodos fixos de 45 minutos. A possibilidade de realizar atividades em aula fica limitada pelo tempo que existe a disposição e que dificilmente pode ser alterado ou negociado. Segundo ela, “Até você sair da sala, até ir, até organizar a atividade, já tá na hora de voltar e você não fez nada” (ENTREVISTA P4, 26/09/2014). A organização do tempo e do espaço parece ser muito relevante, afinal, o que é possível de realizar com aulas tão rápidas e em locais que exigem deslocamento e uma série de ações antes e depois das atividades? O tempo, como podemos ver, é uma categoria inter-relacionada ao espaço, elas se determinam mutuamente. Nesse sentido, concordamos com Mascioli (2012), quando diz que

Apesar das mudanças legais e dos discursos pedagógicos e teóricos sinalizarem para a relevância de uma educação integral que forme sujeitos autônomos e criativos, a escola da maneira como ainda se mantém organizada contribui para a construção de uma corporeidade infantil voltada para a submissão e para a passividade. (MASCIOLI, 2012, p. 159).

A fala da professora P4 traz para o debate uma questão que já vem sendo discutida no âmbito da Educação Física na Educação Infantil da RME de Florianópolis, tanto em nível institucional quanto no âmbito da formação continuada e da prática dos professores, que é a duração e frequências das aulas nessa etapa da Educação Básica. No entanto, deixa claro que a organização temporal na escola de Ensino Fundamental tem se mantido similar à modelagem da rotina típica da primeira fase da modernidade, em que “tempo e espaço escolares [...] são colocados a serviço de uma ‘ordem’ que deveria ser estabelecida e, assim, controlada.” (THIESEN, 2011, p. 245). Essa mesma ordem é almejada nas falas dos professores, quando se referem às dificuldades em sair da escola com os alunos.

Além disso, o tempo da Educação Física na escola ainda obedece aos ditames da teoria clássica do Treinamento Esportivo, que determina uma rotina de atividades físicas que redundem em adaptações orgânicas, numa razão de três vezes por semana, de preferência em dias alternados, com um intervalo que permita a recuperação e a supercompensação. Cabe questionar qual é o interesse destas aulas de Educação Física e qual a relevância de continuar atentando para este tipo de orientação.

Evidentemente, tanto a busca por espaços “seguros” e “controlados”, quanto a organização da rotina baseada em tempos que favoreçam a “ordem” não são princípios que regem apenas as aulas de Educação Física, mas estão incrustados, muitas vezes de forma silenciosa, em vários outros momentos de nossas instituições educacionais (RICHTER; VAZ, 2010).

O uso de espaços extraescolares se constitui em um fator bastante problemático por causa de duas questões principais: porque os professores utilizariam espaços externos à escola se as instituições contassem com uma infraestrutura correspondente às demandas da Educação Física? E, por outro lado, se a escola é o modo com o qual a sociedade contemporânea brasileira conta para formar seus novos cidadãos, qual deveria ser a relação da instituição, e mais especificamente da Educação Física, com a comunidade ao seu redor?

Para Lefebvre (2006a), existem três características que se estabelecem no espaço e que podemos identificar relacionadas a esta problemática: a homogeneidade – a escola é um espaço de controle e vigilância (talvez muitas vezes confundidos com a expressão “cuidado”); fragmentação – o espaço da escola está separado do espaço da rua, também está, como já nos disse Foucault, dividido em espaços para fins específicos, e o espaço da Educação Física nos parece cada vez mais associado unicamente à quadra cercada (outros espaços são meros apêndices, necessários por conta das limitações da infraestrutura da própria escola); e a hierarquização, identificada pelos próprios professores entre aqueles que permitem maior ou menor controle (atividades com ou sem “resultado”).

O que se faz e o que não se faz por conta do espaço

Já percebemos, por meio tanto das descrições e classificações que realizamos nos capítulos anteriores em relação às instituições pesquisadas quanto das falas dos professores entrevistados, que há limitações percebidas nos espaços, quantitativa (número e oferta de espaços) e qualitativamente (cobertura, piso, tamanho, temperatura, etc.). Os professores também preferem não utilizar os espaços disponíveis ao redor

da escola para compensar essas limitações ou para ampliar as possibilidades de suas aulas.

A partir desses elementos, perguntamos aos professores se há conteúdos que sentem dificuldades ou abrem mão de abordar em suas aulas como consequência da situação da estrutura física. Três professores (P2, P4 e P5) afirmaram que nunca deixaram de abordar determinados conteúdos por conta do espaço, mesmo que, como percebemos em outros trechos anteriormente mencionados, relatem dificuldades com chuva ou a concorrência com outros professores, fato que os levou a improvisar ou alterar suas escolhas.

Os outros dois professores citaram conteúdos que deixaram de ministrar:

É, às vezes eu acho que é mais por causa da minha limitação. Eu vou dar um exemplo bem prático: eu tenho um aluno [...] e às vezes ele não curte muito esses esportes tradicionais. [...] E ele é fissurado no tal do Le Parkour. Tudo para ele é o Le Parkour. Aí ele faz os deveres, vai lá e pede: "Professor, eu quero brincar do Le Parkour". [...] Não é que eu não goste, eu acho bem legal. Mas primeiro, eu não sei como a gente vai fazer para trabalhar isso de uma maneira legal, sem correr o risco de alguém quebrar um braço ou rachar a cabeça, entendeu? Não consigo ver um espaço ou os negócios para fazer. Daí eu expliquei pra ele da limitação, fui tentando fazer ele entender essa questão. É uma coisa que eu gostaria de proporcionar pra ele, que, às vezes, eu fico em casa pensando: "Mas como que eu posso?" Porque eu queria pegar uma cadeirinha só pra eles virem, colocar a mãozinha e pular de ladinho. Mas daí eu penso: a mesa não vai dar, a mesa vai tombar, tinha que ser um murinho, sei lá, uma coisa, fico pensando. Só que não consegui um jeito ainda. Mas falei pra ele: "Pelo menos ainda até o fim do ano, pelo menos um videozinho eu vou trazer pra você ver sobre o Le Parkour". Isso aí eu gosto de garantir para contemplar. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014).

O professor P1 inicia sua fala dizendo que acha que a responsabilidade é sua, por não enxergar uma possibilidade. Mas em seguida deixa claro que o espaço da escola não é adequado para essa

manifestação específica. Uma possibilidade que vislumbra, então, é substituir da experiência prática pela demonstração em vídeo. O terreno da escola muito acidentado, quase todo cimentado, pouco afeito às práticas radicais, pode ser um problema. Mas também fica evidente, novamente, a preocupação do professor com os riscos inerentes à prática – “quebrar um braço ou rachar a cabeça”.

A segunda professora que menciona ter deixado de trabalhar certos conteúdos em função do espaço é P3. Segundo ela:

Atletismo, eu era atleta, né, eu era velocista. Eu acho que o espaço é ruinzinho pra isso, né? A gente tem aquela faixa de areia ali [...], se estivesse num lugar mais estratégico! Eu faço salto em distância com eles, eu coloco a corda, coloco mais uma. Eu faço, mas às vezes acontece assim, já vi criança na hora que pisa, eu dizer: "tenta deslizar" e torcer [o pé]. Mas uma caixa de areia seria bem interessante. Eu acho que o Atletismo é um grande problema nosso, né, pra trabalhar, é uma limitação! Ah, tá trabalhando nos pega-pega as corridas, né, mas não é específico. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

Nesse caso, a professora cita uma modalidade que tradicionalmente esteve vinculada à Educação Física escolar, mas que não foi citada pelos professores como sendo parte importante de seus planejamentos. E justifica essa exclusão justamente pela limitação do espaço físico e de eventuais acidentes.

O professor (P5), embora tenha declarado não limitar a escolha dos conteúdos em função dos espaços disponíveis, mencionou essa dificuldade de trabalhar o atletismo em função do espaço duas vezes durante a sua fala: primeiro quando comentou as obras que estão ocorrendo em sua escola, e para a qual fez sugestões à diretora, e depois novamente no momento em que se referiu ao espaço que considera ideal para a escola:

Até mesmo a questão da obra, ali na quadra, eu já propus pra ela [diretora] que depois, no entorno, em volta da quadra, se faça uma pista, porque ali vai ficar um espaço morto, que tem que ser utilizado. Se fizer depois uma pista com duas raias em volta, aí os outros trabalhos (de atletismo, de brincadeiras naquele espaço) ia ser muito melhor [sic]

aproveitado. E aproveitar melhor o espaço. Porque essa escola aqui é uma escola antiga, onde a estrutura dela, pra modificar alguma coisa, tem que fazer uma obra muito grande, então a gente tem que otimizar o que pode ser feito.

Primeiro, a escola que eu imagino seria uma escola em dois ou três andares, verticais, onde teríamos na parte inferior um pátio, onde as atividades pudessem ocorrer ali de uma maneira tranquila, ginásio e uma pista de atletismo. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014)

A partir do relato dos professores, identificamos que mesmo um conteúdo tradicional vinculado ao esporte escolar e muito vinculado à Educação Física pode deixar de sê-lo no processo de redução e padronização dos espaços físicos das escolas, com estruturas preferencialmente de concreto ou na forma pasteurizada de uma quadra poliesportiva.

Por outro lado, talvez devêssemos também chamar atenção para uma sensação que fica da conversa com os professores, embora não tenhamos elementos empíricos suficientes para corroborar essa percepção. Em vários dos trechos das entrevistas anteriormente citados, podemos notar certo caráter de “improvisação” e mesmo de “assistemática” quando os professores falam de seus planejamentos e dos conteúdos com os quais trabalham. Evidentemente que certo caráter de abertura e mesmo de imprevisibilidade são componentes da prática pedagógica, mesmo quando fortemente sistematizada e planejada, mas, ao que tudo indica, há falta de definição (ou talvez de clareza na exposição) nos critérios que pautam as escolhas e opções de conteúdos e tempos a eles destinados no planejamento dos professores entrevistados. Essa falta de definição ou clareza pode ser percebida também quando os professores dizem que absolutamente “todos” os conteúdos são importantes, indistintamente. Se, por um lado, eles não deixam de ter razão, se considerarmos que a função da escola é a transmissão e produção cultural, por outro, sob essa justificativa revela-se uma dificuldade – que não é apenas deles, senão da área como um todo – de estabelecer escolhas e de priorizá-las em seus planejamentos, uma vez que é humanamente impossível dar conta de “tudo”, muito especialmente em função da organização temporal não apenas das aulas, em específico, mas do calendário e da vida escolar, como um todo.

Neste sentido específico, parece legítimo que os professores digam que não deixam de trabalhar “nenhum” conteúdo, com exceção do Le Parkour e do Atletismo, como vimos há pouco nos casos dos professores P1 e P3, respectivamente, ou da dança, mencionada anteriormente. No caso do Le Parkour, trata-se de uma solicitação de um aluno, e não de algo previamente planejado e intencionado pelo professor. Embora a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas possa ter como um dos critérios a participação e sugestão dos estudantes, o fato é que o professor gostaria de incluí-lo mais como uma forma de tornar a aula mais agradável para esse aluno especificamente e para valorizar seu interesse, do que em função de um critério de conhecimento e aprendizagem dessa prática corporal urbana. Mas não o desenvolve por conta dos eventuais riscos que a prática poderá oferecer – algo contraditório, uma vez que o próprio “espírito” dessa prática da cultura jovem contemporânea está assentada, em grande medida, no desafio e transposição de obstáculos e riscos. O segundo caso, em relação ao atletismo, revela também outro aspecto relevante, segundo nosso ponto de vista, dessa relação entre planejamento e espaço. Além do critério de escolha por trabalhar com o conteúdo ter a ver com uma predileção, desta vez da professora, em função de sua biografia esportiva, e não com critérios relacionados à relevância ou validade social e cultural, à utilidade, significado ou adaptação à aprendizagem dos alunos etc., o motivo para que esse conteúdo não seja trabalhado nas aulas é ausência de uma pista, ou seja, tem como parâmetro o esporte de rendimento, institucionalizado, que sim exige um espaço especificamente delimitado para sua prática. Mesmo que seja adaptado (especialmente no tamanho), esse espaço deveria lembrar, mimeticamente, a pista oficial. Nesses dois casos, ainda mais visíveis do que nos demais relatos, é a finalidade das aulas que deve se adequar ao espaço do que o espaço ser adequado à finalidade educativa da disciplina, em geral, e dos conteúdos, em específico.

Além disso, outro elemento que chama a atenção se refere à exclusividade da dimensão prática na forma de abordar os conteúdos e conhecimentos da Educação Física por parte dos professores entrevistados. Mesmo no caso em que revelam trabalhar com outras formas de apreensão da cultura corporal movimento, como no uso de vídeos, conforme se refere o professor P1, essas são realizadas como forma de compensação da impossibilidade de experimentar corporalmente ou para substituir as “aulas práticas”. Nesse sentido, outras dimensões do conhecer, como as formas conceitual e expressiva, conforme nos referimos no primeiro capítulo apoiados, entre outros, em Fensterseifer e González (2010) e Vaz (2001), ou são negligenciadas ou

completamente ignoradas, a julgar pelas formas de ocupação dos espaços declaradas pelos professores entrevistados. Salas de aula, de informática, bibliotecas, entre outros, não parecem ser espaços prioritários para as aulas de Educação Física. Passam a ser opções quando a quadra não pode ser usada por algum motivo, como no caso de chuva ou excesso de sol e calor, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Parece-nos então que, apesar de os professores analisarem o espaço a sua disposição como limitador, em alguma medida, de suas práticas, este não se constitui em um elemento determinante para suas escolhas curriculares. Aparentemente, se dá pouca relevância à discussão sobre qual espaço seria o necessário para que se alcance os fins da prática pedagógica. E a razão para esta opção pode ser explicada por Lefebvre, quando diz que, aos sujeitos cuja subjetivação do espaço é negada, resta a opção de “perder-se” e de não poder atuar sobre ele (LEFEBVRE, 2006a, p. 37). Sabendo que os espaços da Educação Física estão dados, e que existe uma cultura esportiva instalada na área, que associa fortemente a prática deste professor ao esporte de rendimento e, conseqüentemente à quadra, não há nada que se possa fazer. Não se vêem no direito ou em condições de modificar o espaço ou de subjetivá-lo de outras formas, por pressão e expectativas dos próprios estudantes, dos colegas professores, dos professores de outras áreas, da equipe diretiva de sua escola e até mesmo dos pais dos estudantes ou do restante da sociedade.

Portanto, realmente não identificam conteúdos que não possam ministrar por conta do espaço, mesmo dentre aqueles conteúdos que estão propostos no currículo. A razão para suas escolhas não pode ser o tipo de espaço ofertado, já que este é o espaço da Educação Física e não haveria mesmo outro. No máximo, os professores podem enxergar a necessidade de uma ampliação deste mesmo espaço esportivo – mais quadras ou pistas de atletismo, como veremos mais adiante, quando tratarmos da utopia acalentada por estes professores.

O problema do clima

Um dos elementos centrais na fala dos professores, como já indicamos nos itens anteriores, é a relação com o comportamento climático: chuva, vento, sol. Em vários momentos das entrevistas, os professores voltam a falar sobre essa variável como sendo limitadora ou, pelo menos, como um fator interveniente, que condiciona suas opções.

Neste aspecto, cada escola selecionada passa por uma situação diferente por conta de sua estrutura física. Na ED Jurerê, uma área reduzida e sem ambientes cobertos disponíveis além das salas de aula, incluindo a sala de música. Na EB João Alfredo Rohr, há um pátio coberto

e uma quadra que está passando pela obra para instalação da cobertura. A EB Antônio Paschoal Apóstolo, por sua vez, conta com pátio coberto, quadra coberta, além de outra quadra e amplo pátio descobertos. Por consequência, o discurso dos professores também é diferenciado neste aspecto.

Retomando um trecho da entrevista com o professor P1, citada em parte anteriormente, o vemos mencionar a condição climática como um dos principais fatores que influenciam sua ação pedagógica na ED Jurerê:

Aqui a gente tem um problema bem sério que é a questão do sol, que tem poucos espaços cobertos. Então, o que acontece? Às vezes, eu uso um cantinho do parque que tem uma sombrinha, daí eu faço uma corda. Às vezes, esses dias estava tão quente que eu saí pra aula com o 1º ano às 11:15, o sol tá fritando a cabeça. E tu viu, eles são bem pequeninhos. Tem 6 anos, o 1º ano, então, principalmente, dá de ver que sente muita sede, já cansa rápido, então eu procuro sempre um lugar mais fresco, assim. [...] Acaba que muito tem a ver com o tempo mesmo. E chuva eu fico bastante na sala mesmo. Às vezes eu fico na sala mesmo sem chuva, porque assim, depende da situação como é. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014)

Importante notar que tanto a chuva quanto o sol (excesso de calor) são intervenientes importantes para esse professor. Mas, aparentemente, dá mais atenção para o calor do que para a chuva. Talvez considere mais aceitável que a chuva interfira na sua prática, algo bastante cristalizado no universo simbólico da disciplina na escola, ou talvez seja uma situação que aconteça em um número menor de dias letivos do que o sol forte e o calor em excesso.

A fala dos professores P2 e P3, que atuam na EB Antônio Paschoal Apóstolo, sugere um posicionamento semelhante, mas o que muda é a situação estrutural da escola:

Vou te dizer assim: a chuva atrapalha completamente. Choveu no domingo, segunda-feira eu tenho quadra coberta. A quadra coberta está alagada, não dá pra usar. Porque a quadra é fechada somente em cima, e nunca chove reto, sempre chove enviesado, na diagonal, por causa do vento. Então não adianta, choveu, já era! É a

situação que mais atrapalha, sim. E é uma coisa em geral no município, né? Se for perceber, em todas [as quadras das escolas] é só em cima, eles não tampam a lateral. [...] Então chegou o caso de eu chegar aqui mais cedo para passar um rodo ali. O pessoal da limpeza não chegava antes das 8, eu pegava o rodo e tentava passar o rodo ali [no piso da quadra] para tentar dar aula. (ENTREVISTA P2, 25/09/2014)

Mas olha, mesmo o sol, pra quem ficou até hoje no sol escaldante, como eu ficava... Então, agora, o sol que bate ali [na quadra coberta], eu tô no paraíso! Comparado com o que tinha... mas, é muito desgastante! O sol, o sol é insalubre, né? Então, eu acho um absurdo, em pleno século XXI, teria que ter ginásio... o professor não teria nem que ficar mais no sol. E o Estado [refere-se às escolas da rede estadual de ensino], engraçado, né, com a precariedade, e sempre tem ginásio. [...] Você viu como a nossa quadra de cima é pequena, né? Ela é, em termos de espaço, é reduzida. Mas, em termos de qualidade de vida pra mim... assim, eu já tô com muita mancha de pele e tal. Daqui a pouco... eu sou clara, também, a probabilidade interfere. E das próprias crianças, porque elas passam mal mesmo, passam mal. Eu já tive criança de eu ter que acudir [...], mas tu vê [sic], 35 ou 40 minutos, eles já passam mal. Imagina a gente, né, que fica o dia inteiro. [...] Pra ti ver como é desgastante, é muito desgastante... A gente acostuma, mas que é desgastante, é. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

Por sua vez, na EB João Alfredo Rohr, os professores estão passando, como salientado diversas vezes, pelo momento de reforma, que foi motivo de solicitações durante muitos anos, justamente por causa das questões climáticas. Vejamos o que os professores P4 e P5 falam sobre isso:

Então assim ó, a quadra lá na escola é aberta. Então ela não é um espaço que possa ser, ou que podia ser muito usado, porque tem as questões climáticas que influenciam. Então, dia de muito sol, muito calor, não tem como levar pra rua, pra quadra. Dia de

chuva, obviamente, não tem como. Então... e a escola, o espaço dela é muito limitado, porque ela não tem espaços com sombra, e não tem muito espaço com grama, né? Tudo cimentado. Então, eu uso, ou usava, o pátio coberto, que também não é um espaço muito adequado porque o telhado é de zinco, então dia de calor é quente igual! [...] Uso bastante a sala de aula. A gente arrasta as carteiras e abre espaços. É um espaço relativamente bom, não é o adequado, mas é um espaço que pode ser mais arejado, assim, em dias muito quentes. E o espaço ao redor da quadra, também. [...] Eu acho que, com relação ao sol, sim [vai melhorar com a cobertura]. Porque ali onde a escola está [...] é um lugar que até bate um certo vento, eu acho que vai arejar. E como não vai ser um ginásio, vai ser só uma quadra coberta, então o vento vai estar circulando. Acredito que com relação à chuva, em dia de vento, vai ser complicado também. Vai entrar [água] igual. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014)

Como eu falei pra você, é um absurdo botar tanto o professor quanto a criança no sol, de 11 horas da manhã até às 5 horas da tarde, com o sol a pino. Então é questionável a parte saudável dessa atividade. Não, não dá, não dá. As crianças sentem, professor sente, entende? E é, é escandaloso... até questionei já, na própria Secretaria de Educação, a legitimidade disso, a parte da saúde do professor é extremamente contra... Teve uma médica lá, uma dermatologista, que falou até para nós entrarmos no Sindicato, como insalubridade... E é um desrespeito com o professor e com o aluno, porque ninguém consegue ficar de 8 da manhã até às 5 da tarde no sol. [E com chuva, como é que funcionava?] [...] Com chuva a aula era dentro de sala ou no pátio. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014)

O professor P5, como vimos, chega a questionar inclusive a legitimidade da manutenção da disciplina Educação Física quando não há condições que considera adequadas, e aí enquadra os intervenientes climáticos. Sabemos, por meio de dados da pesquisa de Soares Neto et al. (2013), já citados, que as condições das escolas da RME de Florianópolis

são muito melhores do que as encontradas na maior parte das escolas públicas brasileiras. Ainda assim, esse professor identifica essa questão como um fator importantíssimo para possibilitar a sua atuação. De certa forma, a professora P3 concorda, ao considerar “absurdo” o fato de as escolas desta RME não terem ginásios, principalmente quando se compara a realidade das escolas municipais com as da Rede Estadual de Ensino, em tudo mais precárias, segundo seu raciocínio.

Outro dado interessante expresso nas falas dos professores, especialmente de P4 e P5, é que em razão das adversidades climáticas, espaços como os das salas de aula são então considerados relativamente adequados para as aulas ou pelo menos em condições menos degradantes para a saúde. Anteriormente, quando lhes perguntamos sobre os espaços que utilizavam para suas aulas, eles não mencionaram as salas de aulas. Talvez porque, assim como dito naquela ocasião, não consideram essas “verdadeiras” aulas de Educação Física, já que não acontecem em lugar claramente demarcado para essa finalidade na arquitetura escolar, como as quadras, em primeiro lugar, e os pátios, em segundo plano.

Contudo, entendemos como justificadas as queixas dos professores sobre o peso que as condições climáticas têm sobre seu planejamento e, sobretudo, sobre sua saúde e também das crianças. Nesse, são mais que legítimas a indignação e a reivindicação por instalações e equipamentos melhores, mais seguros e mais adaptados à realidade climática de nosso município. Um conjunto de dados que pode colaborar na explicação dessa cobrança por parte dos professores é o perfil climático da cidade de Florianópolis. Segundo dados do site *climate-data.org*, o clima de Florianópolis é quente e temperado, com pluviosidade acentuada durante todo o ano. A figura a seguir resume os dados de precipitação e temperatura ao longo do ano.

month	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
mm	195	189	164	96	83	71	80	81	116	127	116	144
°C	24.7	23.9	22.0	19.7	17.2	16.6	16.7	17.4	18.8	20.7	22.7	21.3
°C (min)	21.2	20.5	18.5	16.0	13.5	13.0	13.3	14.1	15.6	17.5	19.4	17.9
°C (max)	28.2	27.4	25.6	23.4	21.0	20.2	20.1	20.8	22.1	23.9	26.0	24.7
°F	76.5	75.0	71.6	67.5	63.0	61.9	62.1	63.3	65.8	69.3	72.9	70.3
°F (min)	70.2	68.9	65.3	60.8	56.3	55.4	55.9	57.4	60.1	63.5	66.9	64.2
°F (max)	82.8	81.3	78.1	74.1	69.8	68.4	68.2	69.4	71.8	75.0	78.8	76.5

Figura 18 - Tabela climática anual do município de Florianópolis⁵¹.

Segundo o site do projeto Casa Eficiente, da Universidade Federal de Santa Catarina, que, entre outros aspectos, faz recomendações relativas aos fatores climáticos que se deve considerar para edificações de áreas abertas ou fechadas na construção civil, a média anual na cidade de Florianópolis é de 140 dias de chuva, ou aproximadamente 40% do ano.

Com relação à necessidade de sombreamento, o mesmo site apresenta um gráfico com dados de temperatura média mensal por hora do dia, e considera que temperaturas acima de 25°C acarretariam a necessidade de sombreamento total de um ambiente.

⁵¹ Disponível em: <http://climate-data.com> . Acesso em: 15 out. 2014.

Horas	TEMPERATURAS HORÁRIAS MÉDIAS (ano climático TRY de Florianópolis)/											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
1:00	22,7	22,7	22,6	19,3	16,7	14,7	15,9	15,6	17,8	18,0	19,5	20,7
2:00	22,6	22,4	22,5	19,1	16,5	14,6	15,6	15,3	17,5	17,9	19,4	20,5
3:00	22,6	22,3	22,3	19,0	16,4	14,5	15,4	15,4	17,3	17,8	19,4	20,3
4:00	22,5	22,1	22,2	18,7	16,1	14,4	15,1	14,9	17,2	17,8	19,1	20,1
5:00	22,3	21,8	22,1	18,4	15,7	14,1	14,8	14,8	17,2	17,7	19,0	20,0
6:00	22,4	21,5	22,1	18,1	15,6	13,9	14,6	14,8	17,4	17,7	19,2	19,9
7:00	23,4	22,2	22,6	17,9	15,5	13,8	14,5	15,0	17,6	18,6	20,2	21,3
8:00	24,6	23,8	23,8	19,8	17,0	14,5	15,1	15,7	18,3	19,4	21,2	22,6
9:00	25,7	24,9	24,8	21,9	18,8	16,4	16,9	17,1	19,0	20,6	22,3	23,6
10:00	26,8	26,2	26,0	23,5	20,7	18,3	18,4	18,4	20,3	21,6	23,0	24,7
11:00	27,7	26,8	26,8	25,0	22,3	19,8	19,9	19,3	21,0	22,1	23,7	25,5
12:00	28,4	27,3	27,3	25,7	23,3	21,0	20,7	20,2	21,5	22,4	24,1	25,8
13:00	28,6	27,1	27,6	26,5	23,8	21,8	21,4	20,6	21,8	22,4	24,2	25,8
14:00	28,4	27,2	27,5	26,3	23,8	21,9	21,7	20,6	21,9	22,1	23,9	25,5
15:00	27,9	26,9	27,3	25,7	23,4	21,8	21,5	20,3	21,6	21,8	23,8	25,3
16:00	26,8	26,3	26,5	25,2	22,6	20,7	20,9	19,5	21,5	21,4	23,4	24,7
17:00	26,1	25,6	25,7	23,9	21,2	19,3	19,8	18,6	20,5	20,8	23,0	24,3
18:00	24,7	24,5	24,7	21,9	19,5	17,5	18,2	17,4	19,5	19,9	22,1	23,8
19:00	24,2	24,2	23,9	21,0	18,6	16,6	17,5	16,7	18,8	19,3	21,1	22,5
20:00	23,8	23,7	23,5	20,4	18,0	16,4	16,9	16,4	18,5	19,1	20,5	21,6
21:00	23,6	23,5	23,3	19,9	17,8	15,8	16,8	16,1	18,2	18,8	20,2	21,4
22:00	23,3	23,3	23,1	19,6	17,5	15,4	16,6	16,0	18,1	18,7	19,9	21,2
23:00	23,0	23,1	23,0	19,4	17,3	15,2	16,4	15,8	17,8	18,6	19,9	21,0
0:00	22,7	22,9	22,7	19,4	17,0	15,0	16,2	15,8	17,6	18,3	19,8	20,8

LEGENDA

TEMPERATURAS	RECOMENDAÇÕES
0° a 18°C	NECESSIDADE DE INSOLAÇÃO TOTAL
18° a 21°C	NECESSIDADE DE INSOLAÇÃO TOTAL, MAS ALGUNS PERÍODOS SOMBREAR (EQUINÓCIOS)
21° a 25°C	NECESSIDADE DE SOMBREAMENTO, MAS DEVE-SE PERMITIR A ENTRADA DE SOL EM ALGUMAS HORAS DO DIA (PELA MANHÃ)
Maiores de 25° C	SOMBREAMENTO TOTAL

Figura 19 - Temperaturas horárias médias durante o ano e necessidade de sombreamento no município de Florianópolis⁵².

Como podemos ver neste gráfico, ao menos em parte do ano letivo seria necessário, segundo se sugere ali, a cobertura dos espaços que seriam utilizados em uma construção na cidade. No entanto, embora os dados não considerem se o espaço será usado por longos períodos (no caso dos professores de Educação Física nas instituições de ensino) ou por crianças (no caso dos estudantes), subteve-se que a exposição ao sol nas partes de cor amarela e vermelha da tabela deveria ser parcial ou totalmente evitadas. Mais à frente voltaremos a tratar deste assunto do ponto de vista da política levada a cabo por esta SME.

⁵² Disponível em: www.eletrosul.com.br/casaeficiente/ . Acesso em: 14 out. 2014.

Utopia – como seria o espaço ideal

Um indicativo de como os professores entendem e se relacionam com estrutura física em suas aulas pode ser a imagem que cultivam daquilo que seria, para eles, o espaço ideal. Uma “utopia” – e, nesse caso específico, a dimensão espacial do sentido etimológico⁵³ da palavra não é meramente fortuita –, neste sentido, pode nos dar pistas para compreender as prioridades que estes professores enxergam e também, por outra via, as limitações que percebem nos espaços que ocupam. Sendo assim, estimulamos os professores a um exercício imaginativo, perguntando quais seriam as características do espaço da Educação Física em uma escola que eles pudessem construir sem preocupações financeiras ou com limitações no terreno. As respostas demonstraram algumas prioridades que os professores propõem para a disciplina.

O professor P1 propôs um espaço muito simples, apenas um gramado e uma quadra coberta. Sua preocupação é com a liberdade de movimento dos alunos e para sua própria criatividade na condução das atividades. No entanto, não deixa de manifestar o que enxerga como limitação atual na sua escola: a ausência de espaços cobertos para ministrar suas aulas.

Olha, pra mim já estava bom se tivesse um gramadão aberto, sem nada, tipo o campo aí. Porque eles [as crianças] têm essa questão: são muito “frenéticos”, correm, não olham para onde estão correndo, não querem saber de nada, são muita emoção. Então ter um lugar aberto, sem obstáculos, sem nada, sem ter um perigo de um tropeçar, de um bate-bate. Pra mim, um gramado aberto estava ótimo. Assim, uma quadrinha assim com uma coberturinha, um espaço diferente, pra poder praticar uma aula, e um gramado, pra mim já estava ótimo. Porque dali você pode fazer vários caminhos seus, tudo o que você quiser. (ENTREVISTA P1, 22/09/2014)

⁵³ Segundo o dicionário on-line *Houaiss beta* da língua portuguesa: “*utopia*, nome dado por Thomas Morus [More] (humanista inglês, 1477-1535) a certo país insular imaginário, com um sistema sociopolítico ideal, em *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia* (1516), e forjado sobre o grego *ou*, ‘não’, e *tópos*, ‘lugar’”. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=utopia>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

O professor P2 já havia manifestado, quando solicitado a avaliar o espaço, que considera ótimo o que existe na sua escola. E o que propõe como espaço ideal não passa de algumas melhorias e ampliação daquilo que já dispõem em sua instituição:

A base do que tem nessa escola: duas quadras, um parque. A quadra é só isso: fechar dos lados pra ter uma quadra sempre. E outra coisa que eu mudaria seria o acesso coberto até a quadra, porque, se está chovendo, você vai até a quadra, as crianças vão se molhar na ida e na volta. Então um espacinho coberto, para eles caminharem, só um corredor coberto, para eles chegarem no ginásio secos, brincarem, jogarem e voltarem secos. [...] Então a escola dos sonhos seria com um ginásio pequeno, com um banheirinho, com bebedouro, e o resto igual tem aqui nesta escola: duas quadras (então mais uma quadra aberta), e o parquinho. (ENTREVISTA P2, 25/09/2014)

A professora P3, que atua nessa mesma escola, tem uma opinião que, em princípio, parece bastante diferente. Seu espaço ideal está associado a um projeto de Educação Física em que os alunos pudessem experimentar as mais diversas possibilidades esportivas. Interessante que ela compara esse “projeto” ao de uma universidade, provavelmente à estrutura que existe para os cursos de graduação em Educação Física, e repete muitas vezes a palavra “tudo”, para reiterar a importância de que a estrutura fosse verdadeiramente completa:

[risos] É pra viajar? Eu faria um complexo esportivo, com tudo, com tudo. Tudo o que... ginásio, piscina, tudo, tudo, tudo... Sala pra ginástica, tudo, dança, lutas, tudo... Oferecer as opções. [...] Eu acho legal isso, mas acho que é meio utópico, né, pra nossa realidade. Mas faria um complexo esportivo, o máximo de opções. Vestiários pra eles, ah, acabou a aula, tudo acabado, eles vem beijar a gente, tudo melado. Daí, "pode querido, vai toma teu banho, vai cheirosinho pra sala de aula". Bem a nível de [sic] uma universidade, mesmo! (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

A professora P4, por sua vez, propõe uma estrutura de escola também não tão longe da atual instituição, mas unindo realidades com as quais já trabalhou e já imaginando a forma de trabalhar em cada ambiente. Para essa professora, a quadra, a sala informatizada e a sala de aula são ambientes estabelecidos em sua prática, mas há outros espaços que poderiam complementar sua proposta “idealizada” de aula:

Ela teria uma sala en... [ia dizer enorme] grande, tipo uma sala de luta. Com espelho, com espaldar, com bolas de Pilates, com tatame. Pra mim isso é um sonho de consumo [risos]. Com jogos, sabe? Um espaço que eu pudesse usar pra explorar mais. Pra deixar que a criança se explore mais, sabe? Deixar, não, eu ia trabalhar isso junto com ela. Porque, assim, quadra, sala de aula, sala informatizada, tudo é coisa que faz parte da nossa rotina. E que... e que a gente utiliza. Eu pelo menos utilizo... muito. Mas pra mim teria essa sala, teria um auditório com palco e um Laboratório de Ciências, bem formado, porque também com os anos finais são coisas que eu gosto de trabalhar: do corpo humano, da qualidade de vida, da alimentação, sobre sedentarismo. Então acho que trabalhar junto com um Laboratório de Ciências bem equipado. Seria muito... seria show de bola! (ENTREVISTA P4, 26/09/2014)

Por fim, o professor P5 propôs elementos não apenas para espaços que utilizaria na Educação Física, mas uma outra conformação da escola como um todo:

Primeiro, a escola que eu imagino seria uma escola em dois ou três andares, verticais, onde teríamos na parte inferior um pátio, onde as atividades pudessem ocorrer ali de uma maneira tranquila, ginásio e uma pista de atletismo. [...] Agora, além da estrutura física, dentro da própria escola: as salas melhor posicionadas com relação ao sol e à ventilação, equipamentos adequados para um ensino-aprendizagem mais atual, onde a mídia e a computação estivessem dentro de sala de aula. [...] E a mudança fundamental das escolas é a questão curricular. Estamos presos a um currículo antigo, arcaico, onde a própria atualidade não é discutida.

Não é da quantidade que se faz a qualidade. Esse programa Mais Escola [sic], Mais Educação, pra mim, é furada. Não é o tempo que [o aluno está na escola] está na escola, é o que se aprende, o que se desenvolve nesse tempo que se está na escola. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014)

Alguns espaços tradicionais da Educação Física aparecem em sua idealização, como o pátio coberto, o ginásio e a pista de atletismo, mas chama a atenção também para o uso das mídias e da tecnologia como ferramentas educacionais. E critica o fato de que, nas atuais escolas da RME, esta estrutura não está à disposição dos alunos, apesar de existirem os laboratórios, os equipamentos, como se vê no trecho a seguir:

Porque é um absurdo você... todas as crianças terem celular com internet e não pode usar o celular pra fazer pesquisa. Só pode usar o computador da escola, e aí a professora não instala e eles não usam. Então é um absurdo ter um equipamento disponível e não ser disponibilizado por uma cabeça antiquada. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014)

Para este professor, a estrutura da escola como um todo é antiquada para a concepção de educação que entende ser necessária. Essa estrutura passaria pela existência de espaços específicos para a prática esportiva no âmbito da escola.

Interessante neste sentido é notar que as utopias são sempre respostas àquilo que os professores já vêm criticando no contexto de suas escolas e ao conteúdo que afirmam trabalhar em seu currículo atualmente. As alternativas que sugerem são ampliações dos espaços já existentes, de modo que possam lidar, com mais tranquilidade, talvez, com as opções curriculares que consideram prioritárias.

Por mais que tenham sido instados a pensar em uma utopia (algo ideal e, portanto, distante da realidade vivida), os professores demonstraram pouco afastamento daquilo que já fazem e das estruturas que já tem à disposição. Não podemos considerar que sejam utopias, no sentido estrito do termo, como um lugar inalcançável, tendo em vista que os professores não puderam se afastar da materialidade historicamente constituída da Educação Física escolar. As diferenças consideradas por eles foram de grau, não de natureza – espaços vinculados ao ensino dos esportes tradicionais ou espaços associados ao pensamento que se

constitui na Educação Infantil (no caso específico do professor P1, que atua e participa da formação continuada deste nível da Educação Básica).

Nesse sentido, não há um confronto entre real e ideal, pois o ideal não supera a realidade na qual esses sujeitos viveram – como, por exemplo, em uma universidade, durante o curso de graduação em Educação Física, como no caso da professora P3, ou em outras escolas pelas quais passaram, como a professora P4 – ou vivem nas instituições em que trabalham.

Por outro lado, os dados reforçam um elemento discutido com bastante intensidade pelos autores com os quais dialogamos no segundo capítulo dessa dissertação, ou seja, a forte vinculação entre espacialidade e subjetividade, ou melhor dito, o espaço historicamente constituído como forte vetor de construção das subjetividades. Sob certo ponto de vista, então, Foucault – assim como também Frago e Escolano (2001) – teria razão, se considerarmos, a partir do que nos diz na obra que analisamos anteriormente (FOUCAULT, 2013), de que as ideias e concepções que possuímos – tanto em âmbito individual, mas, sobretudo, enquanto sociedade e coletividade – são resultantes de nossas práticas, incluindo aquelas de demarcação, organização e geometrização de lugares e a construção de uma noção particular de espaço –, e não o contrário, como geralmente se supõem. Nesse sentido, a materialidade espacial refletida, entre outros elementos, na arquitetura, enquanto uma forma historicamente produzida, constitui-se em componente central daquilo que nos transforma em sujeitos, inclusive como professores de Educação Física.

Participação dos professores na discussão sobre o espaço da escola

A partir dessa constatação, procuramos compreender como os professores entrevistados participam das decisões em suas escolas e na própria RME com relação aos espaços em que atuam. No momento desta pesquisa (2014), uma das escolas estava em obras, especialmente na quadra, outra havia sido reformada no ano anterior e uma terceira estava em vias de iniciar uma ampla reformulação, todas sob a coordenação da diretoria de infraestrutura (DINFRA) da SME.

Foi perguntado aos professores se participam, em algum medida e nível, das discussões na sua própria escola, se a DINFRA leva os projetos ao conhecimento da escola, se estes projetos são discutidos pela comunidade escolar e se houve, em algum momento, a iniciativa por parte dos professores ou da SME em discutir as construções de escolas nos encontros da formação continuada.

Foram selecionadas algumas considerações importantes dos professores em resposta a essas perguntas. Vejamos a primeira, da professora P3, da Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo:

Não, na verdade, o projeto foi na época da Bernadete, que era a diretora na época. O projeto que eu vi, era uma coisa magnífica, assim, porque na verdade a escola, o diferencial que da escola, foi só as quadras. Aqui dentro, nada! Foi maquiada, o banheiro não foi reformado, nada disso. Aquela rampa só foi coberta. O diferencial da escola são as quadras! Não saiu o que tava ali, o que eu vi, pelo menos, não. E não teve participação, em nenhum momento foi feito uma reunião com a gente, não teve participação de nada. O projeto, depois veio um outro projeto, que era só a reforma da quadra e pronto. E aí, a diretora pedindo, pintaram aqui, pintaram um negocinho aqui. [...] Veio meio imposto de cima pra baixo, mas pelo que a gente tinha, a gente ficou feliz. (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

A professora afirma que, além de não haver participação dos professores e da comunidade escolar na discussão de um projeto de reforma, o próprio projeto que foi executado era diferente daquele apresentado inicialmente. E sugere que o interesse da SME foi “embelezar” a escola, sem verdadeiramente resolver seus problemas, já que diversas melhorias previstas não foram feitas e outras só foram executadas pela insistência da direção. Mostra-se também resignada, apesar de não terem sido executadas os melhoramentos que se faziam necessários.

Já no caso dos dois professores que atuam na EB João Alfredo Rohr, que passava por reforma da quadra no momento em que as entrevistas foram realizadas, suas falas sinalizam para o mesmo padrão descrito pela professora P4: os professores não são consultados e a obra acontece após muito tempo de solicitações e reivindicações. Apesar da professora P4 sugerir alguma mudança no projeto, não sabe se será atendida ou se a solicitação chegou a ser considerada:

A reforma da quadra sempre foi uma coisa muito buscada, muito desejada e muito lutado por isso. Efetivamente, eu não tive muita participação nisso, nem no planejamento do projeto. O que acontecia

era que eu falava: "Olha, seria legal algumas coisas assim e assim". Ano passado eles construíram um prédio atrás, ali naquela ruazinha do lado, e eles colocaram vidro espelhado e ladrilho. E aí aquilo, no final da tarde, o sol reflete... não tem como dar aula daquele lado, sabe? Na direção da quadra o sol reflete no olho, do vidro. Eu falei com a Adenaide [diretora da UE] assim, ó: "A gente vai ter que pedir no projeto que caia um pouco mais para que aquilo ali seja...", né? [...] A Secretaria em nenhum momento me procurou, me perguntou: "Olha, a gente tá planejando, tal, o que você sugere?" Eu, pelo menos, não lembro. (ENTREVISTA P4, 26/09/2014)

Não, não. Até janeiro... até março eu acreditava que essa obra não sairia. Porque isso vem de uma luta de mais de 6 anos. Mas como a gente tava em um período eleitoral, e a comunidade caiu em cima, a própria diretora enche o saco deles sempre, fizeram a obra. Mas coisa que mais... uma semana antes, colocaram uma placa enorme aí na frente, eleitora, pra angariar votos pra... Mas, isso é outro problema. [...] Não, ao projeto a gente não teve nem acesso. (ENTREVISTA P5, 14/10/2014)

Sobre a existência de alguma iniciativa de conversar com os professores nos encontros de formação continuada promovidos mensalmente pela PMF, ou ao contrário, de os professores solicitarem a presença de responsáveis pelas construções e reformas, novamente ficou evidente em todas as falas que nunca existiu.

A professora P3 lembra apenas de um momento em que uma médica dermatologista conduziu um desses encontros da formação de professores, para falar sobre os riscos da exposição ao sol e da importância da utilização de protetor solar e outros equipamentos protetores (boné, óculos escuros, roupas escuras, etc.) como forma de se prevenir de possíveis problemas de saúde decorrentes da prática profissional dos professores de Educação Física. Segundo a docente, essa iniciativa é considerada por ela

[...] uma hipocrisia: dar um protetor solar sendo que a gente trabalha de forma insalubre e tal... e, não tinha ainda quadra aqui, e um protetor horrível

também, parecia uma água de fazer barba, prefiro comprar o meu, não peguei, deixei aqui na escola e dei para as crianças usarem, mas também não valia muito a pena, pra passar só na hora, né, mas a gente deixou à vontade pra eles usarem... Mas assim, eu não vejo nada específico com relação... eu vejo as pessoas reclamando, principalmente da questão do sol, e claro que aí, o sol que que é? Nada mais que se pessoal não quer o sol na cabeça eu quero uma quadra coberta! Uma cobertura, no mínimo, né? Bom, especificamente assim, da secretaria ir falar com a gente sobre isso, não. Tipo assim, deu um paliativo. "Pô, tás reclamando mas, cara, eu tô te dando um boné, uma garrafinha d'água e um protetor solar!⁵⁴ O que você quer a mais?" Não é? É bem isso, né? [risos]. Mas não consegue, porque o pessoal se indigna porque realmente é insalubre, né? E uma hora vão ter que tomar uma atitude porque tá cada vez pior, né, gente? (ENTREVISTA P3, 25/09/2014)

Como acontece no âmbito institucional – a voz da Diretoria de Infraestrutura da SME

Na tentativa de complementar e de ampliar a compreensão das situações citadas pelos professores durante as entrevistas em relação às obras e reformas de suas instituições e as percebidas durante as visitas às escolas da RME, e colocar em perspectiva as problemáticas identificadas, entrevistamos também o diretor de infraestrutura da SME, já apresentado anteriormente.

Esta diretoria foi constituída em agosto de 2005 (segundo informação prestada pelo próprio diretor) e é formada por engenheiros,

⁵⁴ Desde 2010, o Departamento de Saúde e Bem Estar do Servidor, vinculado à SME, desenvolve a *Campanha de Proteção Solar: Sol e Saúde*, “com a finalidade de oferecer aos profissionais da Educação Física informações sobre os efeitos da exposição aos raios solares, da utilização das sombras nos espaços externos da Unidade Educativa, planejamento de horários ao ar livre e uso de equipamentos de proteção.” Além de palestras, a campanha inclui a distribuição anual para os professores de um kit de proteção solar contendo: filtro solar de FPS 30, protetor labial, um boné, uma garrafa de água (*squeeze*) e uma mochila. Tanto o filtro solar quanto o protetor labial podem ser repostos quando acabarem, basta ao professor solicitar. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/>> . Acesso em: 21 out. 2014.

arquitetos e técnicos, que projetam e supervisionam a execução de construções e reformas das unidades educativas. Segundo o diretor, antes da existência desta equipe, esse papel cabia à Secretaria de Obras do município, que atuava de forma desarticulada com relação à Secretaria de Educação, o que, na sua opinião, dificultava tanto a constituição de um “padrão de construção” preocupado com “aspectos pedagógicos”, quanto a manutenção necessária aos prédios escolares – já que aquela secretaria era e ainda é responsável pelas obras executadas em outros setores pela administração pública municipal.

Alguns aspectos da entrevista são bastante relevantes para compreendermos a forma como essa RME declara entender os espaços e equipamentos e, conseqüentemente, quais tem sido as prioridades elencadas nos últimos anos. Segundo o diretor, trata-se de uma política em vigência desde a gestão anterior (2005-2008 e 2009-2012) da PMF:

Mas desde que nós assumimos, e isso vem desde a época do governo Dário [Berger, ex-prefeito de Florianópolis por dois mandatos, de 2005 a 2012], com a gestão do professor Rodolfo [Joaquim Pinto da Luz], que é o Secretário [de Educação] desde o dia em que eu assumi na Secretaria de Educação, a nossa política, em primeiro lugar, foi cobrir quadras ou construir um ginásio em cada unidade escolar. Então, essa foi a meta, que a gente já praticamente venceu. A gente até hoje não conseguiu cobrir quadras onde não é permitido⁵⁵. [...] Então a política da Secretaria de Educação é, pelo menos, garantir um espaço coberto para a prática de Educação Física em cada unidade, seja

⁵⁵ Um caso específico desta impossibilidade foi-nos relatado pela diretora da EB Paulo Fontes: a escola localiza-se em um terreno na parte de trás de uma igreja e de um cemitério que são tombados como patrimônio histórico. Portanto, não é possível, por conta da legislação pertinente a este tipo de edificação, que se modifique a paisagem ou que se faça construções que porventura afetem a estrutura do terreno (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2014). Outra situação também nos foi relatada pela diretora da EB Maria Tomázia Coelho: a escola está construída sobre um terreno arenoso, em uma área de dunas, o que também impossibilitaria a construção da cobertura da quadra pois o terreno não suportaria. No entanto, engenheiros haviam visitado a escola alguns dias antes para incluir esta necessidade no Orçamento no Bairro, um conjunto de obras encabeçadas pela Secretaria Municipal de Obras (e não pelo DINFRA) (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2014).

ele um ginásio ou uma quadra. [...] Então, a ideia é cobrir a maioria dos espaços pra que propicie a atividade física não só em dias de sol, mas em dias nublados e dias de chuva, para que se propicie este espaço como um espaço educativo, um espaço também para eventos e, principalmente, proteger do sol, da questão do câncer de pele. Então essa é a nossa meta. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

O período citado, incluindo, como dito, a gestão anterior e também a atual, é de nove anos. Desde o início da existência da DINFRA (agosto/2005), a prioridade tem sido a cobertura de quadras e a construção de ginásios – sempre quadras com demarcações relacionadas às modalidades esportivas tradicionalmente escolarizadas (futsal, handebol, basquetebol e voleibol). Essa demanda, segundo sua fala, partiu do grupo de professores da rede e chegou à SME, a partir da qual se elaborou um plano de ação que, desde então, é realizado pela diretoria, na medida das condições financeiras da prefeitura e de estrutura das escolas.

Importante ressaltar que nenhum dos professores entrevistados que já atuavam na RME no período citado (P3, P4 e P5) referiram em suas falas qualquer tipo de discussão no processo de formação continuada que corroborasse esta informação prestada pelo diretor de infraestrutura. Não temos como confirmar a maneira como esta demanda foi levada à SME, mas fica evidenciado, ao menos, que não existem discussões sobre este assunto há praticamente uma década, e também que não há mecanismos de interação estabelecidos entre o grupo de professores de Educação Física e o setor responsável pelas decisões relacionadas aos espaços de atuação destes docentes.

No discurso do diretor estão associadas as obras de infraestrutura para a Educação Física e a política de proteção solar entre os professores de Educação Física, desenvolvida também pela SME, e a preocupação com as variações climáticas, de modo que se garanta a aula de Educação Física, ou, como diz o diretor, “a atividade física”, independente das circunstâncias meteorológicas. Além disso, segundo o diretor, o DINFRA busca garantir um espaço para a realização de eventos nas escolas (que poderiam ser competições esportivas, festas, formaturas, etc.), já que, em várias delas, a quadra seria o único espaço coberto e com tamanho suficiente para receber um grande número de pessoas simultaneamente.

Mas a prioridade pela construção de ginásios aparentemente tem sido substituída pela construção de quadras cobertas ou da cobertura das

já existentes, apesar das reclamações dos professores entrevistados com relação à chuva, que continuaria a impedir sua plena utilização. Segundo o diretor, esta tem sido uma solicitação das próprias escolas, tendo em vista que um ginásio ocupa um espaço significativamente maior do que uma quadra coberta. Os professores, ainda segundo o diretor, prefeririam uma quadra a mais, de modo a ampliar os espaços disponíveis nas UE, mesmo que isso signifique uma estrutura mais simples e fora dos parâmetros oficiais do esporte institucionalizado.

Temos relatos dos últimos anos, das próprias escolas junto com as suas equipes pedagógicas e professores de Educação Física, que têm nos solicitado, ao invés de um ginásio, quadras cobertas. Por um ginásio, hoje, ocupar um espaço de duas quadras. E você deve ter percebido na sua pesquisa que, às vezes, no mesmo horário tem mais de uma turma, duas, três, e aí eles têm que partir para espaços alternativos. E como professor e diretor eu acompanhei muitos relatos, a gente sabe que o professor de Educação Física prefere usar quadra, né? Então hoje estamos fazendo, com espaços limitados, estamos partindo não mais para estabelecer quadras de tamanhos oficiais, e sim espaços menores, mas em que possa ser praticada a atividade física e possibilite mais de uma turma ao mesmo tempo. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Por outro lado, outra possível explicação, não mencionada pelo diretor, para explicar a “preferência” pelas quadras cobertas por parte da comunidade escolar está no menor custo da obra e manutenção da edificação, o que poderia não apenas agilizar o início e finalização da construção ou da reforma – o que é importante, já que, como vimos nos relatos, tratam-se de anos de espera e promessas para projetos sejam efetivamente realizados –, mas também desonerar a escola e a administração municipal depois que o equipamento estiver pronto. Ainda assim, é necessário ressaltar que nenhum dos professores entrevistados, citaram qualquer solicitação organizada ao DINFRA sobre mudanças nos projetos, como relata o diretor, mesmo passando em suas unidades educativas pela expectativa ou realização de reforma.

Ao mencionar a questão do tamanho oficial das quadras, o diretor parece demonstrar a compreensão presente na área de que o esporte na

escola não precisa estar relacionado ao esporte institucionalizado, de rendimento:

Então, essa é a nossa meta. Tentar garantir o maior número de espaços possíveis, fugindo da questão do padrão oficial, até porque não é essa a característica da prática esportiva hoje, não é competição, então não há a necessidade de garantirmos as dimensões oficiais e, sim, um espaço em que possa ser desenvolvida a prática esportiva e lúdica, ao mesmo tempo. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Por outro lado, tem-se a sensação de que a demanda – produzida pela diretoria ou induzida por diretores e professores das escolas – por espaços para a Educação Física está restrita à oferta e disponibilização de quadras poliesportivas. Quando questionado sobre outros espaços, como salas de dança, ginástica, lutas, laboratórios, etc., o diretor explicou que existem duas formas de atuação nesse sentido, uma para atender as escolas antigas e outra visando os novos projetos. No caso de novas UEs, o projeto já inclui uma sala com piso de madeira e tamanho adequado à prática dessas atividades, mas a justificativa para isso é a presença da disciplina Artes em três vertentes (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música) na grade curricular da RME. Portanto, espaços como esse – uma sala – será disputado na escola pelos professores dessas disciplinas e pelo professor de Educação Física, além de eventualmente outros projetos que possam coexistir na unidade.

No caso de escolas antigas, em que não há estruturas ou terreno livre que possam ser utilizados para essa finalidade, o diretor relata que as próprias equipes das escolas solicitaram que se transforme os vestiários em uma sala. Os vestiários em geral, como vimos no segundo capítulo, estão localizados em uma casa, fora do prédio principal da escola ou do ginásio. Este é o caso em cinco escolas que visitamos e cujas estruturas são antigas e não têm sido utilizadas para sua finalidade original, estão desativadas ou servem como depósitos de materiais. O diretor afirma que serão derrubadas as paredes internas e reformada a estrutura de modo que se torne um espaço amplo para a prática de aulas de Educação Física, Artes, etc. Em nossas visitas, descritas no segundo capítulo, não identificamos nenhuma estrutura como essa que tenha sido recentemente reformada e transformada em sala com as características descritas acima.

Ainda em relação à ampliação do número de espaços e estruturas para a realização das aulas de Educação Física, percebemos, durante as visitas, uma dificuldade relacionada ao tamanho e localização dos terrenos das unidades da rede. Perguntado sobre esse aspecto, o diretor respondeu que,

[...] hoje, quando se projeta uma escola, o grande problema de Florianópolis é o espaço. Hoje, Florianópolis é carente de terrenos, os poucos terrenos que a gente consegue já são terrenos de tamanho limitado, mal cabe uma escola. [...] Então eu imagino hoje, pra uma escola do Ensino Fundamental, no mínimo três espaços seriam necessários para o bom andamento da escola. Um ginásio ou uma quadra coberta e mais dois espaços alternativos, como a gente tem feito agora, como fez na [EB] Brigadeiro [Eduardo Gomes], e vamos repetir aquele mesmo modelo na [EB Prof.^a] Herondina [Medeiros Zeferino]. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Como vimos na EB Brigadeiro Eduardo Gomes, e relatado no terceiro capítulo, os dois outros espaços a que o diretor faz menção são quadras descobertas, com dimensões reduzidas, que foram inauguradas em 2013, que possibilitariam a realização de aulas de mais turmas ao mesmo tempo, em dias com boas condições climáticas.

Por outro lado, no entanto, essa proposta de três espaços, como defende o diretor, tem se mostrado inviável em grande número de escolas, tendo em vista o tamanho dos terrenos ou mesmo o fato de serem escolas mais antigas. Poucas UEs foram construídas neste período de nove anos, e segundo os planos que expôs na entrevista, há a perspectiva da construção de apenas mais três unidades nos próximos anos (uma escola nova no bairro Tapera – região sul do município – e mais duas escolas para substituir as atuais dos bairros Ratonas e Ponta das Canas, que não atendem mais a demanda de suas comunidades). Desse modo, as escolas desdobradas e as escolas básicas, que já tem limitações de espaço, precisariam passar por reformas muito grandes ou ser substituídas por outras unidades novas.

Sobre o problema da oferta de terrenos, um dos documentos do Governo Federal para orientação dos gestores municipais faz a seguinte recomendação:

É recomendável evitar terrenos cuja única vantagem seja o preço baixo. Embora o valor do imóvel seja importante no custo da obra, suas características físicas e sua localização é que vão definir a qualidade da escola que será construída. (BRASIL, 2006, v. 2, p. 138).

O diretor argumenta que existem poucos espaços no município e a dificuldade também em adquirir terrenos de tamanho adequado, o que pode ser em virtude do alto custo, tendo em vista que, como dissemos anteriormente, a ilha em que a maior parte da cidade de Florianópolis se situa passa por um processo de especulação imobiliária, em função de seu potencial turístico.

Podemos perceber nesta fala que permanece a preocupação com o terreno onde construir as escolas. Como vimos no capítulo dois, Gondra (2004) descreve a recomendação dos médicos higienistas durante o século XIX, cujo interesse era “a produção de um corpo robusto e flexível e de um sujeito sem vícios” (GONDRA, 2004, p. 135). Para tanto, haveria um determinado perfil de terreno e um determinado conjunto de espaços a serem construídos nas escolas do Rio de Janeiro, nos tempos do Império. Atualmente, no entanto, como demonstra Lefebvre (2006b), a constituição do espaço citadino (e com ele o espaço de cada instituição, como a escola) é resultado de decisões motivadas pelo capital e as demandas que surgem, cada vez mais urgentes, no processo de urbanização. Assim, a dificuldade que o diretor enxerga na escolha de terrenos adequados à construção das novas escolas é consequência, ao menos em parte, de uma construção da cidade em que a prioridade não está necessariamente vinculada às necessidades dos indivíduos, mas às coações que surgem na mudança da sociedade (pressões do mercado imobiliário, automotivo e turístico, por exemplo, mas também de setores mais tradicionais do município, que resistem ao desenvolvimento econômico e à chegada de imigrantes).

Outro aspecto para compreender o mecanismo de ação desta diretoria é a forma como as demandas chegam a ela. Primeiramente, para a construção de novas unidades ou para ampliação do número de crianças/adolescentes a ser atendidos, a SME conta com a Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando (DIOBE), que, segundo o diretor do DINFRA, “tem os dados de demandas. [...] Tem um acompanhamento mensal e anual da evolução das matrículas, eles nos passam quais as regiões estão com demanda, em que há necessidade de ampliação”. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Além disso, segundo o diretor, as demandas de ampliação ou alteração dos espaços físicos chegam também por meios dos grupos de formação continuada, que congregam os professores da RME:

A Diretoria do Ensino Fundamental faz as capacitações com os professores de todas as áreas. Então, a partir das capacitações e da escuta das áreas é que surgem as demandas para o nosso setor. Então, nós só vamos até a escola quando vamos discutir um projeto específico. Mas quando a demanda vem da rede, como há pouco eu te falei essa demanda de não mais construir ginásios e sim quadras cobertas, veio do curso de capacitação dos professores de Educação Física, que veio essa demanda pra nós. Eles reclamavam da acústica, do espaço que ocupava no terreno da escola e a possibilidade de atender apenas uma turma. Então, a partir dessa demanda que veio do grupo de formação dos professores de Educação Física que a gente optou então por estar alterando os projetos, não mais construindo ginásios e sim quadras cobertas. Essa demanda surgiu em 2005. A partir de lá nós viemos replicando e cada vez que a gente vai escutar uma escola, sempre o desejo é o mesmo: “entre um ginásio e duas quadras, a gente prefere duas quadras”. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Perguntamos ao diretor se o DINFRA, em algum momento ao longo desses nove anos de existência, tomou a iniciativa de participar da formação continuada ou de visitar as escolas buscando compreender os anseios dos professores de Educação Física. Em sua resposta, nos disse que quem repassa os “anseios” para a diretoria é a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), setor da SME que articula a formação continuada e que assessora as escolas. Fica evidente que, para que as demandas cheguem aos profissionais responsáveis pela construção e reforma das escolas, é necessário que haja uma articulação dos professores ou da própria escola, de maneira que suas necessidades cheguem ao DEF e sejam repassadas ao DINFRA. Outra alternativa seria que o próprio DEF criasse fóruns e grupos de estudos sobre o tema, de modo a promover um debate com os professores de Educação Física – mas não apenas com eles – sobre a relação entre currículo, espaço e Educação Física. Como se pôde ver na seção anterior, quando discutimos, entre outros aspectos, as

idealizações que os professores entrevistados tinham para uma escola “utópica”, o peso da história da arquitetura escolar, em geral, e daquela relacionada à educação do corpo e à disciplina de Educação Física, em específico, desempenham um papel decisivo na definição dos anseios e desejos de professores, gestores e alunos. Além disso, em geral, os problemas de insuficiência e inadequação das estruturas físicas, conforme mostramos anteriormente, são graves e tem afetado, já há algum tempo, o bom andamento das aulas nas escolas, fazendo com que se demande medidas urgentes e, nesse sentido, mais imediatistas. Do contrário, caso não se estabeleça um canal de comunicação em via de mão dupla, tanto no sentido de ouvir os “anseios” da comunidade escolar, mas também de induzir uma discussão mais ampla sobre o tema, é provável que a estrutura possa dificultar a mudança de projetos e a identificação das necessidades, e ser um dos elementos que levam os professores de Educação Física, entre outros, a dizerem que não são ouvidos pela Secretaria.

Por fim, na entrevista com o diretor do DINFRA, buscamos identificar o padrão de construção aplicado pela SME. Pela análise dos espaços que realizamos, foi possível identificar diferentes variações de concepções arquitetônicas. Algumas escolas, que foram construídas ou que passaram por grandes reformulações nos últimos anos, apresentam um padrão de construção parecido. É o caso da EB Brigadeiro Eduardo Gomes, EB Herondina Medeiros Zeferino e EB João Gonçalves Pinheiro – escolas grandes, com ginásio e quadras abertas, salas amplas, um prédio único, com dois ou três andares, que reúne salas de aula e setores administrativos, piso cerâmico em todos os ambientes do prédio, corredores largos, rampas, corrimões em altura adequada para as crianças e pisos táteis. Outras unidades, mais antigas, representam outro perfil de construção – EB Luiz Cândido da Luz, EB Dilma Lúcia dos Santos, EB Intendente Aricomedes da Silva, EB Maria Conceição Nunes. Ao mesmo tempo, há escolas completamente diferentes dessas anteriores, como a EB Virgílio dos Reis Várzea (construída em blocos térreos, de tijolo a vista, com pátios cercados nos fundos de cada sala de aula e campos de futebol gramados) e a EB Beatriz de Souza Brito (construída em degraus na encosta de um morro).

Expondo essas diferenças que identificamos para o diretor, ele explicou que na verdade a rede possui atualmente um único padrão de construção, adotado nos últimos anos, como foi percebido, e que períodos históricos anteriores significaram padrões diferentes, mas que também houve questões vinculadas à condição do terreno ou à fonte dos recursos. Neste último caso encontra-se a escola mais nova da RME, a EB Virgílio

dos Reis Várzea, que foi construída a partir de recursos do Governo Federal e que, portanto, obedecia também ao projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação. Mas o diretor aponta problemas nesse modelo:

A Virgílio Várzea foi uma escola financiada pelo MEC. Mas nunca o financiamento do MEC é suficiente para toda a obra. Então a Virgílio Várzea: o nosso orçamento inicial era 3 milhões e 600 [mil reais]. O MEC financiou 2 milhões. Então é sempre uma operação casada. Geralmente o recurso que o MEC manda com o projeto próprio deles nunca dá pra construir uma escola. Então sempre falta. Porque eles mandam só pro bloco principal. E a gente não... primeiro que o que eles mandam para o bloco principal, geralmente não dá para os preços de Florianópolis. E nós temos toda a instalação em volta, que é sempre uma contrapartida do município: muros, calçada, estação de tratamento. [...] Que a Virgílio não é um projeto de Florianópolis. A Virgílio é um projeto do Ministério da Educação, com concepção de Goiás, de um clima extremamente seco, não chove, então se você for na Virgílio em julho, num dia de vento sul, as crianças vão morrer de frio, porque ela é extremamente aberta. Ela é uma unidade pensada para um clima seco. [...] Já na [EB] Herondina [Medeiros Zeferino], você vê que o prédio principal é todo bloqueado, não tem como entrar nem chuva nem vento, porque a gente sabe do clima. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Pela fala do diretor, há pelo menos dois problemas, um de ordem financeira – o dinheiro enviado pelo Governo Federal não é suficiente; e outro de ordem arquitetônica – o projeto não foi pensado para as condições climáticas do município, e, no final das contas, precisará de adaptações, tendo em vista o alto volume de chuvas, o regime dos ventos e o nível de insolação durante o ano. O mais interessante é que os próprios documentos publicados pelo Ministério da Educação abordam essa questão da regionalidade dos projetos, como podemos ver no trecho a seguir, mas que, aparentemente, não são devidamente respeitadas:

Escolas situadas no Sul e Sudeste devem sempre buscar a orientação norte, para as salas de aula, para se ter o sol de inverno e evitar o sol de verão. Prédios situados na região Norte e Nordeste, (com exceção de Pavilhões integrados por pátio coberto regiões de altitude), devem procurar a orientação sul ou sudeste, para evitar o sol em todas as épocas do ano. Regiões frias precisam de grandes janelas, para deixar entrar o calor difuso da luz, regiões quentes devem deixar o sol do lado de fora. (BRASIL, 2006, v. 2, p. 140).

Outra situação em que o padrão arquitetônico está vinculado à fonte dos recursos é a construção da segunda quadra coberta na EB Luiz Cândido da Luz. Esta construção foi iniciada após o período de visitas às escolas⁵⁶, e o perfil utilizado na estrutura é diferente da primeira quadra coberta da instituição, que foi construída em concreto pré-moldado. Segundo o diretor, essa cobertura foi proporcionada pelo Governo Federal, mas com uma estrutura pré-definida, e coube à SME apenas escolher em qual escola seria instalada, de acordo com a capacidade do terreno. A UE em questão foi escolhida apesar de outras escolas terem necessidades mais urgentes, justamente porque era a única em que a quadra tinha tamanho e terreno adequado para este tipo de cobertura.

⁵⁶ Segundo o blog da escola, juntamente com a instalação da cobertura da quadra estão sendo feitas outras benfeitorias, como a pintura da fachada. Disponível em: <<http://comunicaluizcandido.blogspot.com.br>>. Acesso em: 27 ago. 2014.



Figura 20 – Construção da cobertura da EB Luiz Cândido da Luz
(Crédito: Marise Matos Gonçalves; Fonte:
<http://comunicaluizcandido.blogspot.com.br>)

A gente vai fazendo a programação conforme ou vão surgindo aí recursos federais – foi o caso agora da quadra coberta na Luiz Cândido da Luz. É um financiamento federal, o MEC doou uma quadra e a gente foi locar onde nós tínhamos a possibilidade de espaço para tal. Por isso que a Luiz Cândido ganhou. Porque esse modelo não é nosso, a gente não tem como alterar, né? Eles financiam desde que eu execute aquele projeto. A gente tem que identificar qual escola, onde cabe, e a gente instala. (ENTREVISTA DIRETOR DINFRA, 22/09/2014)

Pode-se perceber que há um esforço da Secretaria Municipal de Educação no sentido de buscar recursos para aprimoramento da estrutura física, especificamente a vinculada à Educação Física, mas isso pode acarretar em projetos diferentes e dissociados das necessidades identificadas nas escolas do município.

Analisando a contribuição do diretor de infraestrutura da SME, concordamos com Lefebvre (2006a) quando afirma que a produção de um espaço social não é realizada de modo consensual e homogêneo, na relação entre os diversos agentes que o constituem. No caso desta Rede,

percebemos que os arquitetos e engenheiros do DINFRA atuam com a prerrogativa de propor os usos e formas dos espaços para a Educação Física, mas o fazem baseados nas prioridades estabelecidas pela própria área, mesmo que não tendo plena compreensão de suas implicações. E os próprios professores, que determinam os usos que fazem destes espaços e poderiam subjetivá-los de maneira diversa, agem também de acordo com os ditames estabelecidos, tendo pouca iniciativa de mudança, e pouca articulação para influenciar as instâncias técnicas da SME. Percebe-se que qualquer mudança demandará longo prazo e um grande esforço de articulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi identificar os espaços existentes nas escolas da RME Florianópolis, as condições de conservação e adequação às necessidades da Educação Física, e associar este diagnóstico aos significados atribuídos por professores desta disciplina que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, procuramos mapear as estruturas físicas destinadas à Educação Física, traçando um perfil destes espaços e gerando uma proposta de categorização, tanto para as quadras esportivas – espaço identificado como prioritário no imaginário social em torno dessa disciplina na escola – quanto para o conjunto de espaços existentes nas escolas. Esta categorização foi pensada no sentido de contribuir para a análise de outras redes e também para guiar a elaboração de projetos de escolas que contemplem as necessidades da Educação Física como componente curricular.

Pudemos compreender, por exemplo, que a estrutura física das escolas da RME Florianópolis é muito mais completa do que os estudos de abrangência nacional têm mostrado em relação à escola pública, em geral, e que o número de espaços a disposição dos professores contempla uma quantidade maior de possibilidades para suas aulas. No entanto, ainda existem diferenças substanciais entre as UEs pesquisadas, haja vista a quantidade de escolas (sete) que foram avaliadas na categoria Inadequada em relação à oferta de espaços para as aulas da disciplina de Educação Física. Neste caso, estão incluídas as escolas em que a estrutura encontra-se comprometida a ponto de interferir na possibilidade de uso. Também pudemos identificar, por meio do agrupamento de bairros e escolas proposto neste estudo, as diferenças entre as cinco regiões do município, com determinadas áreas da cidade recebendo uma quantidade maior de investimentos da Prefeitura Municipal de Florianópolis nos últimos anos, materializados na arquitetura escolar. A causa dessa diferença nos investimentos, conforme declarou o diretor de infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação, é a variação na demanda por espaços e escolas, vinculada ao aumento da população em determinados bairros e regiões da cidade. Está dinâmica está associada ao modelo de crescimento do município, fortemente marcado pelo processo de periferização da população mais pobre, com transferência das demandas por equipamentos públicos para as novas áreas ocupadas.

Na sequência do estudo, a partir de uma compreensão mais aprofundada da realidade desta Rede, selecionamos três escolas que, de

alguma maneira, fossem exemplares da situação encontrada, e aprofundamos as análises a partir de entrevistas com os professores que atuam nestas instituições. Como critério para escolha das instituições que tiveram seus docentes de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental entrevistados, adotamos o número de alunos atendidos (escolas pequenas, médias e grandes, no contexto da rede) e a avaliação de sua estrutura física, naquilo que era mais representativo em cada extrato.

A partir dos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os cinco docentes selecionados, procuramos identificar a concepção de espaço e infraestrutura considerada ideal por professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas concepções da própria disciplina e de seu papel na escola. Buscamos também problematizar significados atribuídos aos espaços físicos destinados à Educação Física, a partir das escolhas de conteúdo e metodologia no planejamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relatadas pelos próprios professores.

A contribuição do diretor de infraestrutura da SME foi importante para que parte dos questionamentos que surgiram na fala dos professores fossem cotejados. E também pudemos identificar a maneira como a Secretaria declara pensar as prioridades nessa área e como são feitos os investimentos.

Um dos aspectos relevantes no trato com os espaços e que percebemos em algumas falas dos professores e na análise da infraestrutura das escolas investigadas diz respeito a presença de uma lógica do (des)conforto na proposição e utilização dos espaços nas escolas públicas. Por conta das dificuldades encontradas pelos gestores municipais e pelos diretores na manutenção dos espaços da escola – tudo demora para acontecer, não há recursos em volume suficiente, etc. – os professores contentam-se (ou não) com uma estrutura aquém daquela que seria adequada. Alguns aspectos desta estrutura poderiam inclusive comprometer a sua saúde e de seus alunos em longo prazo, mas nos atemos principalmente à qualidade do serviço prestado às crianças e adolescentes que frequentam estes espaços.

Na fala dos professores entrevistados (um exemplo claro é o momento em que a professora P3 fala da exposição ao sol), a presença ou não de determinados elementos arquitetônicos, como um telhado em uma quadra, por exemplo, acarreta ou amplia a exposição a diversos fatores que impedem, ou ao menos obstaculizam, a atuação profissional dos docentes, com consequências também para a formação dos alunos. De modo geral, pode-se dizer que os professores assumem uma postura de

“sacrifício” (atuam apesar do contexto) ou de “descaso” (não atuam por causa do contexto). E, mesmo em uma realidade como a observada, melhor do que o contexto geral das escolas públicas brasileiras, há aspectos que são ignorados ou aceitos com resignação por parte de todos os atores escolares (gestores, professores, alunos, comunidade).

Alguns outros aspectos surgiram durante a pesquisa: a péssima acústica nos ginásios, a infestação desses espaços por pombos, os relatos de invasão da escola por usuários de drogas durante os fins de semana e as noites em que não há aula, a sujeira nos ambientes externos da escola, a concorrência por espaços entre os professores ou com os monitores de outros projetos.

Mas uma situação bastante preocupante, a nosso ver, é a ausência de espaços limpos, claros e agradáveis para a permanência dos professores, atividades de planejamento, reuniões entre os docentes e a equipe pedagógica, e atendimento aos pais e à comunidade em geral. Em algumas unidades não existe a “sala dos professores” e, quando existe, este não é um espaço que ofereça silêncio, acesso a computadores e à internet e um mínimo de conforto, de modo que possa ser utilizado no tempo de hora-atividade.

Se considerarmos as reflexões de Lefebvre (2006a, 2006b), discutidas mais detalhadamente no segundo capítulo desta dissertação, podemos compreender a escola como um espaço de educação dos novos cidadãos para a reinvenção dos espaços da cidade. O direito à cidade é uma construção que se dá na ressignificação dos espaços, pela ação política. A escola então poderia servir como microcosmo da sociedade e, a partir da ação de professores, alunos e de toda a comunidade escolar, representaria um dos lócus privilegiados a partir dos quais se poderia pensar a transformação da realidade. Isso passa, entre outros aspectos, pela relação dos indivíduos com o espaço, a eleição de prioridades, a negociação pela sua utilização. Essa relação existe e fica evidente nas falas dos professores, tendo em vista suas escolhas no dia-a-dia. Mas nos parece que falta intencionalidade e uma discussão mais aprofundada sobre o currículo que se desenvolve nos corredores, quadras, pátios, salas e parques. As ações na escola se desenrolam cada vez mais sob demandas urgentes, no ritmo da sociedade a sua volta, o que impossibilita aos atores que tomem consciência de suas ações.

Devemos questionar também a legitimidade dos espaços escolhidos para a Educação Física, que se baseiam, conforme mostramos, sobretudo no modelo esportivo. Primeiramente, o esporte é um conteúdo privilegiado da disciplina e quanto a isso não há dúvidas. É um elemento importante da cultura do nosso tempo, presente na mídia e no cotidiano

das crianças e jovens que frequentam a escola, e, como tal, é necessário que faça parte do currículo que será desenvolvido em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, limitar a Educação Física a esse conteúdo e, mais do que isso, a apenas uma de suas dimensões – a dimensão prática –, nos parece reduzir a disciplina a apenas uma de suas possibilidades. E isto tem refletido na escolha dos espaços privilegiados para a realização das aulas.

Como vimos, na maior parte das escolas desta Rede de Ensino, a quadra é o espaço hegemônico, aquele que os professores enxergam como prioritário para a realização de suas aulas. Os outros ambientes (parques, pátios, salas, laboratórios) são opções para dias chuvosos ou muito quentes, ou para momentos em que a quadra é ocupada por outro colega professor ou está interditada (para reformas, porque está alagada da chuva do dia anterior, etc.). Ou seja, são opções de segunda linha. Essa priorização da dimensão prática, de um saber-fazer em detrimento de outros modos legítimos e importantes de conhecer a cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física acaba gerando uma sobrecarga sobre esse espaço específico, de modo que, como vimos, mesmo em escolas com estruturas físicas classificadas por nós como Adequada ou Privilegiada, há choques de aulas e ocorrem negociações e/ou acordos (quando não disputas) para a utilização da única quadra ou da melhor quadra, geralmente aquela coberta. Além disso, a quadra precisa ser poliesportiva “de verdade” – com as dimensões adequadas, equipamentos esportivos, etc. –, mesmo que os conteúdos preconizados nas diretrizes curriculares ou nos planejamentos não sejam exclusivamente o esporte em si. Não aparece como prioridade nas entrevistas que fizemos a necessidade de serem construídas salas de dança ou luta, *halfs* de skate ou outras estruturas que contemplem elementos distintos da cultura corporal. Surge a dúvida, em parte respondida pela própria experiência profissional, se os alunos não associam à disciplina de Educação Física apenas os jogos coletivos com bolas. E, se os dias em que as aulas precisam acontecer em outros ambientes, não são vistas como não-aula.

Causa-nos ainda maior preocupação neste sentido a percepção de esta hegemonia da cultura esportiva estar presente tão fortemente também entre os professores selecionados para as entrevistas, todos atuando com os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual a Educação Física deveria primar pela ampliação da cultura, em consonância com as demais áreas do conhecimento. Nesta etapa, desde os documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2001), até a Matriz Curricular que está sendo construída no município (FLORIANÓPOLIS, 2011), indicam a necessidade de um currículo mais geral, em detrimento

do aprofundamento em uma determinada cultura. Ainda assim, os professores entrevistados e a própria posição da SME na proposição dos espaços são unânimes na indicação da quadra esportiva como espaço privilegiado e prioritário da Educação Física.

Na mesma direção, podemos abordar a padronização dos demais espaços ao ar livre, notadamente o parque infantil e os pátios. Ao questionar os fundamentos e princípios do planejamento urbano, Jacobs (2007) analisa os espaços urbanos dos Estados Unidos e identificou o que chama de “grande praga da monotonia” – a ausência (nas ruas, nos parques, nas calçadas) de uma variedade de usos grande o suficiente para manter o interesse constante das pessoas, de modo que estes espaços fossem usados ininterruptamente, o que lhes garantiria um ambiente seguro e prolífico. Como característica básica desta monotonia identifica a padronização dos seus equipamentos ou dos usos permitidos. Gostaríamos de extrapolar essa análise da autora para o ambiente das escolas, tendo em vista que, com base na observação realizada, identificamos nos pátios e parques uma oferta bastante reduzida de opções. Os parques são todos iguais e oferecem poucos desafios, assim como os pátios, que em geral são espaços amplos e vazios, muitas vezes sem cores, degradados, com pisos desconfortáveis.

Não é o caso de todas as escolas, obviamente. Há escolas em que há diversas árvores, brinquedos, jardins. Mas há outras em que o pátio pode ser classificado como “tradicional desinteressante”, como propõe Souza (2005), a quem já nos referimos. A presença predominante de pisos em concreto ou brita, as dificuldades de manutenção e o discurso da segurança das crianças contribuem para esta condição insípida. E, segundo Jacobs (2007), este é o “retrato típico de áreas urbanas fracassadas” (p. 199), marcada por casos mais constantes de violência e depredação.

A mesma reflexão poderia ser feita em relação aos espaços externos e no entorno das escolas, especialmente daquelas três unidades cujos professores de Educação Física foram entrevistados. Vimos que, em grande medida, a falta de segurança e os riscos envolvidos na saída com crianças da escola são os motivos principais declarados pelos professores para não utilizarem – ou utilizarem com pouquíssima frequência – espaços como praças, parques, praias, bosques, etc. Será que a escola, em geral, e a Educação Física, em específico, não poderia ser também – considerando exatamente sua função social, mas também sua impotência, já que ela, de fato, não pode tudo – um veículo para produzir uma variedade de usos desses espaços que possam torná-los atrativos e despertar o interesse das crianças e suas famílias – que, em geral, moram

nas cercanias da escola –, de modo que esses espaços fossem usados com muito mais frequência, o que lhes garantiria, simultaneamente, maior segurança, como argumenta Jacobs (2007)? Pensamos que sim.

Acreditamos que, a partir do diagnóstico realizado e dos elementos elencados pelos professores, alguns desdobramentos tornam-se possíveis e necessários, para que se aprofunde a discussão sobre os espaços da Educação Física como disciplina que luta por legitimidade na escola, e principalmente por maior clareza nas concepções que a norteiam. Algumas possibilidades seriam:

- a) Elegger uma instituição para acompanhar a usos dados aos espaços pelos agentes da Educação Física, pelos monitores dos projetos de tempo integral ou pelos treinadores do esporte escolar;
- b) Acompanhar mais amiúde uma escola em reforma ou ampliação, durante todo o período de obras e perguntar: como os agentes escolares (professores de Educação Física, outros professores, estudantes das diversas etapas do ensino, monitores dos projetos de tempo integral) se relacionam com as obras e adequam suas ações;
- c) Procurar identificar as diferentes formas de engajamento dos sujeitos com a construção simbólica e material da escola; abordando a situação funcional dos professores (efetivos ou substitutos, em início de carreira ou mais experientes, etc.);
- d) Procurar identificar as diferentes maneiras como os estudantes enxergam e se apropriam do espaço da escola de Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física e nos outros momentos de práticas corporais (oficinas, treinamentos, etc.) e como isso muda em cada fase da Educação Básica;
- e) Aprofundar a análise dos usos feitos pelos professores nas escolas da RME Florianópolis, entrevistando ou aplicando questionários a todos os professores da rede, ou com base nas representatividades por região da cidade.

Por fim, na condição de professor que retorna à realidade da escola pública após um período de formação, considero que a oportunidade de me debruçar criticamente sobre a realidade das escolas desta rede de ensino, associado à busca de elementos teóricos que tratem do espaço escolar, especificamente relacionado à Educação Física, me possibilitou olhar para os espaços a minha disposição de maneira diferente, mais complexa e perceber os limites e possibilidades da minha atuação docente. Esta dissertação, para além de ser uma busca por elementos críticos da realidade analisada, é acima de tudo o relatório de uma

trajetória de formação profissional, no sentido de qualificar minha atuação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia Aleixo. Educação Física sem quadra: uma possibilidade de aula para além dos jogos de tabuleiro. In: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4.; CONGRESSO ESPIRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 12. 2012, Vitória. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. O tempo e o espaço da Educação Física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 39, p. 25-34, dez. 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovanni de Lorenzi. Possibilidades para o ensino-aprendizagem com TICs na Educação Física escolar: uma experiência com blogs. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 45-55, mar. 2010.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovanni de Lorenzi; VANZIN, Tarcísio. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56-75, jul./dez. 2008.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º Grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, sup. 2, p. 23-28, 1996.

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

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano VI, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Caderno de Textos, v. 2.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; SAWYER, Diana Reiko Oya Tutya. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013** [livro eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <www.cetic.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 197-207, maio/ago. 2008.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O uso da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 183-202, jul. / set. de 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FEDRIZZI, Beatriz. Subsídios para projetos de pátios escolares públicos em Porto Alegre. **Revista Arqtexto**, Porto Alegre, n. 8, p. 96-101, 2006.

FEIO, Marlom Diego Oliveira; BITTENCOURT, Susana; SOUZA, Tássio Luiz Pantoja de. Arquitetura Escolar e Educação Física: os espaços disponíveis para essa disciplina. In: CONGRESSO NORTE-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONCENO), 3., 2010, Castanhal e Belém. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular**. Florianópolis, SME/DEF, 2008

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 09 anos**. Florianópolis: SME/DEF, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando – DIOBE, Gerência de Informações Educacionais – GEINFE. **Movimento Mensal de Atividades Complementares – Julho/2014**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2014

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GASTALDO, Édison Luis *et al.* Futebol, Mídia e Sociabilidade. Uma experiência etnográfica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, RS, ano 3, n. 43, p. 1-13, 2005.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. In: SILVA, V. L. G.; PETRY, M. G. (Org.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 27-62.

GONDRA, J. G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n. Especial, p.121-161, jul./dez. 2004.

GONDRA, J. G.; ROCHA, H. Estratégias de higienização da organização escolar - A questão do corpo (1852-1902). **Boletín de La Sociedad Argentina de Historia de La Educación**, Rosario-Argentina, v. 1, n. 1, p. 33-38, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal: composição corporal atividade física e nutrição**. Londrina: Midiograf, 1996.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 5. ed.

LEFEBVRE, Henry. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). 2006a Disponível em: <<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/index.html>>. Acesso em 20 fev. 2014.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2006b. 4. ed.

LINHALES, Meily Assbú. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a Historiografia da Educação Física. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 93-110.

MACHADO Thiago da Silva. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2012.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. A corporeidade infantil edificada por tempos e espaços escolares. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 7, n. 2, p. 155-164, 2012.

MATOS, José Arlen Beltrão de *et al.* A problemática dos espaços e materiais para as aulas de Educação Física nas escolas públicas de Amargosa/BA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 5., 2013, Brasília. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

NAHAS, Markus Vinicius. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. 1997. Escola de Educação Física e Esporte. **Anais**, p.17-20, 1997.

OLIVEIRA, Camila Fagundes de; SILVA, Lisandra Oliveira e. Professor de Educação Física, comunidade e espaço escolar: relações de alianças, de conflitos e de transgressões. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE (CSBCE), 5. 2010, Itajaí. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

OLIVEIRA, Camila Fagundes de; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Arquitetura escolar e o ensino de Educação Física: relações (im)possíveis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2011.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de *et al.* O ensino da Educação Física e a sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 39, p. 57-65, dez. 2012.

RECHIA, Simone. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e governamentalidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas**. 2013. 208f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2013.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

ROCHA, C. M. F. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. 2000. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2000.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010.

ROY, Kaustuv. Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 89-109, jul./dez. 2002.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. Texto para discussão nº 1267. **A infraestrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2007.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

SILVA, Junior Vagner Pereira da. Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas a “brincar”. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, ago. 2008.

SIMON, Heloisa dos Santos; CARDOSO, Andréia Rodrigues de Souza; DOMINGUES, Soraya Corrêa. Está chovendo, e agora? A Educação Física e o dia de chuva – um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 345-353, dez. 2008.

SOARES, Antônio Jorge Gonçalves *et al.* Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 71-96, jan./mar. 2010.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia de ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, Hellen Marques Barbosa de. **O pátio escolar do Ensino Fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias**. 2005. 72f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Natal, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Currículo e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). In: PEDRAZZA, Zandra (Org.). **Estudios sobre el cuerpo en la América Latina**. Bogotá: Universidad Los Andes, 2007. p. 70-99.

TERRA, Alessandra Matos; MASCARENHAS, Fernando. O Programa Segundo Tempo e suas implicações para a Educação Física escolar em

Goiânia: um estudo de caso. In: CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONCOCE), 4.; CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1.. 2010, Brasília. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011.

TRISTÃO, André Delazari. **Infância e Socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TSCHOKE, Aline *et al.* O “lugar” do lúdico na escola: composição entre simbolismo, liberdade e gratuidade. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CSBCE), 4. 2008, Faxinal do Céu. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/>. Acesso em: 17 jul. 2014.

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência: a gymnastica e as exigências da "vida moderna" (Minas Gerais, 1906-1930). **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 3, p. 77-97, 2004.

VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, Esporte, Rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 87-99, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2. ed., p. 9-20.

_____. Espaço e Currículo. In: LOPES, A. C. (org.) **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de observação dos espaços físicos das escolas básicas e desdobradas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC

QUADRA (1 ficha para cada quadra)		Comentários
Tamanho	____ x ____	
Piso	Tipo: _____	
Cobertura	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Muro	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Grade	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Portão	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Iluminação	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Tomadas Elétricas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
Marcações	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
<input type="checkbox"/> futsal <input type="checkbox"/> vôlei <input type="checkbox"/> basquete <input type="checkbox"/> handebol <input type="checkbox"/> outra(s): _____			
Balizas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
<input type="checkbox"/> futsal <input type="checkbox"/> handebol <input type="checkbox"/> outra(s): _____			
Tabelas de Basquete	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
Postes e Rede de Vôlei	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
Depósito de Materiais	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Acessibilidade	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
Bebedouro	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Qtde: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]

Banheiros	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Qtde: _____	<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> Re <input type="checkbox"/> Ru <input type="checkbox"/> P
Arquibancada	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		
Lixeiras	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Qtde: _____	
Conservação Geral	<input type="checkbox"/> Ótima <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Péssima		

Observações:

OUTROS ESPAÇOS		Comentários	Conservação
Árvores	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Jardins	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Equipamentos de Ginástica	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Parque Infantil 1	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Parque Infantil 2	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Parque Infantil 3	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Vestiário Masculino	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Chuveiros: ____ / Armários: ____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Vestiário Feminino	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Chuveiros: ____ / Armários: ____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]

Sala de Ginástica / Dança	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Espelhos: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Sala de Lutas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Tatames: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Piscina	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Sala de Jogos	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Pátio Coberto	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Piso: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Pátio Descoberto	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Piso: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Sala Informatizada	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Nº de PCs: _____ (Funcionando: ____) Outros equipamentos: _____ Internet WiFi: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Bicicletário	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Nº de Vagas: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Horta	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]

Auditório	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> Palco <input type="checkbox"/> Sistema de Som <input type="checkbox"/> Cadeiras <input type="checkbox"/> DataShow	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
------------------	---	--	--

Observações:

ESPAÇOS EXTERNOS À UNIDADE		Comentários	Conservação
Praia	[] sim [] não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Parque Infantil	[] sim [] não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Academia ao Ar Livre	[] sim [] não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Bosque	[] sim [] não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Campo de Futebol 1	[] sim [] não	Piso: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Campo de Futebol 2	[] sim [] não	Piso: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Quadra Esportiva	[] sim [] não	Qtde: ____ Piso: _____	[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Terreno Baldio	[] sim [] não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]
Praça	[] sim [] não		[O] [B] [Re] [Ru] [P]

Pista de Skate	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> Re <input type="checkbox"/> Ru <input type="checkbox"/> P
Pista de Caminhada	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> Re <input type="checkbox"/> Ru <input type="checkbox"/> P
	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		<input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> Re <input type="checkbox"/> Ru <input type="checkbox"/> P

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores de Educação Física

Caracterização:

- Idade
- Naturalidade
- Tempo de Atuação Docente: ____
- Tempo de Atuação na RME Florianópolis: ____ [] efetivo; ____ [] ACT
- Carga Horária de Trabalho
- Unidade(s) Escolar(es) em que atua:
- Tempo de Atuação nesta Unidade Escolar: ____
- Formação Inicial
 - Instituição / Cidade / Ano de Conclusão:
- Pós-Graduação
 - Nível / Instituição / Cidade / Área / Ano de Conclusão
- Participa da Formação Continuada oferecida pela RME Florianópolis?
- Já ocupou cargos de Direção/Secretaria de Unidade Escolar ou outro cargo na Secretaria de Educação?

Questões:

1. Na sua opinião, qual é a importância da disciplina Educação Física para os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental?
2. Na sua opinião, quais são os conteúdos mais importantes da EF escolar nos anos iniciais?
3. Na sua opinião, quais são os conteúdos menos importantes da EF escolar nos anos iniciais?
4. Quais são os conteúdos que você mais trabalha com as turmas dos anos iniciais? Por quê?
5. Quais são os referenciais (livros, apostilas, manuais, referenciais teóricos e metodológicos) que você utiliza para subsidiar a sua prática?
6. Você conhece a Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Florianópolis? Qual é a sua opinião sobre ela? Você a utiliza como referência para a sua prática?
7. Quais são os espaços da escola (quadras, ginásios, pátios, corredores, parques, salas de aula, auditório, sala de dança/lutas) que você utiliza para ministrar as aulas dos anos iniciais?

8. Como ocorre a divisão dos espaços entre os professores de Educação Física da escola? E entre os demais profissionais que atuam na escola (professores de outras áreas, monitores do Mais Educação, treinadores esportivos)?
9. Quais são as condições climáticas que mais interferem nas aulas de Educação Física?
10. Você utiliza espaços externos à escola para ministrar suas aulas? Quais espaços? Por quê?
11. Quais são os espaços que você utiliza para ministrar aulas quando as condições climáticas são desfavoráveis (muito calor, muito frio, chuva ou vento)?
12. Quais são os conteúdos e atividades que você seleciona para estas situações desfavoráveis?
13. Como você avalia cada um dos espaços que você utiliza para ministrar as aulas dos anos iniciais? (quantidade de espaços, conservação, relação com o número de turmas e de alunos por turma, adequação)
14. Existem conteúdos que você deixa de abordar em seu planejamento por causa do espaço físico disponível?
15. Você reconfigura os espaços para a realização das aulas? Você muda as formas de organização e os usos dos espaços?
16. Quais e como seriam os espaços físicos que você considera ideais para a realização das aulas de Educação Física dos anos iniciais?
17. Houve reforma da Unidade Escolar recentemente? Ou Existe a perspectiva de reforma da unidade escolar em que você atua?
18. Se a resposta anterior foi sim, como foi ou está sendo a discussão sobre as necessidades da escola para a definição das prioridades da reforma ou de mudanças nos espaços utilizados pela Educação Física?
19. A Associação de Pais e Professores (APP) ou o Conselho Escolar da Unidade Escolar já discutiu em algum momento com os professores de Educação Física questões relativas ao espaço físico?
20. A Secretaria Municipal de Educação já discutiu em algum momento com os professores de Educação Física questões relativas ao espaço físico?

Apêndice 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com o diretor de Infraestrutura (DINFRA/SME/PMF)

Caracterização:

- Idade
- Naturalidade
- Tempo de Atuação Docente: ____
- Tempo de Atuação na RME Florianópolis: ____ [] efetivo; ____ [] ACT
- Tempo de Atuação no Setor
- Tempo na Função
- Carga Horária de Trabalho
- Formação Inicial
 - Instituição / Cidade / Ano de Conclusão:
- Pós-Graduação
 - Nível / Instituição / Cidade / Área / Ano de Conclusão
- Já ocupou cargos de Direção/Secretaria de Unidade Escolar ou outro cargos na Secretaria de Educação?
- Já ocupou outros cargos na Administração Pública?

Questões:

1. Na sua opinião, qual é a importância da disciplina Educação Física para os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental?
2. Quais são os espaços da escola (quadras, ginásios, pátios, corredores, parques, salas de aula, auditório, sala de dança/lutas) que devem ser utilizados pelos professores para ministrar as aulas dos anos iniciais?
3. Como você avalia os espaços que existem nas Escolas Básicas da RME Fpolis para as aulas de Educação Física? (quantidade de espaços, conservação, relação com o número de turmas e de alunos por turma, adequação)
4. Quais e como seriam os espaços físicos que você considera ideais para a realização das aulas de Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
5. Existem referenciais propostos pelo Ministério da Educação ou pelo Conselho Nacional de Educação para a construção das Unidades Educativas de Ensino Fundamental?
6. Existem referenciais propostos pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo Conselho Municipal de Educação para a construção das Unidades Educativas de Ensino Fundamental?

7. Existe algum outro referencial utilizado pelo DINFRA para a elaboração dos projetos das Unidades Educativas de Ensino Fundamental?
8. Há quantos anos existe o DINFRA na SME? Como funciona este setor?
9. Como é composto o corpo de profissionais do DINFRA? São profissionais efetivos, indicados (comissionados) ou remanejados de outros setores da Administração Pública Municipal?
10. Existe algum profissional no DINFRA que tenha formação na área da Educação Física?
11. Como acontecem as discussões sobre as necessidades das escolas para a definição das prioridades da reforma ou de mudanças nos espaços utilizados pela Educação Física?
12. A Secretaria Municipal de Educação já discutiu em algum momento com os professores de Educação Física questões relativas ao espaço físico?
13. Quais são as tendências para a construção e reforma dos espaços destinados à Educação Física na RME Fpolis?
14. Como é definida a prioridade das obras a serem realizadas nas Unidades Educativas de Ensino Fundamental?
15. De onde vem e como é definido o aporte de recursos financeiros para a realização das obras a serem realizadas nas Unidades Educativas de Ensino Fundamental?

Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção
ou Equipe Pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea /
NEPESC

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção e Equipe
Pedagógica**

- 1) Os pesquisadores responsáveis: **Dr. Jaison José Bassani, André Justino dos Santos Costa** e sua equipe estão desenvolvendo a pesquisa “O espaço físico de escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física”, com o objetivo de **analisar a estrutura física das áreas destinadas à Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, suas condições de manutenção e seus usos em relação às concepções de espaço e de currículo dos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**
- 2) Esse instrumento será aplicado por um(a) pesquisador(a), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – Universidade Federal de Santa Catarina, sob supervisão direta dos pesquisadores responsáveis, Dr. Jaison José Bassani e André Justino dos Santos Costa.
- 3) Na coleta dos dados serão utilizados os seguintes procedimentos: observação e registro fotográfico dos espaços físicos e registro em caderno de campo.
- 4) Não haverá desconforto para os voluntários na medida em que os instrumentos apenas levantam informações **sem identificação** e os procedimentos de inquirição não colocam em risco a integridade da sua saúde física e psicológica. Os procedimentos de investigação não causam qualquer malefício ou constrangimento.
- 5) Os voluntários poderão solicitar informações sobre os resultados da pesquisa e poderão desistir mesmo durante as observações ou entrevistas, sem que haja qualquer prejuízo ao indivíduo ou à instituição.
- 6) Os instrumentos não conterão a identificação dos voluntários, mantendo sua privacidade.

- 7) A participação será gratuita e voluntária, isto é, os voluntários não receberão dinheiro ou indenização para participar da pesquisa.
- 8) As análises serão realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Bloco C, sala 312 - Campus Universitário – Trindade, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, onde os autores estarão disponíveis para posteriores dúvidas e esclarecimentos, inclusive através de email: andrec.cds@gmail.com ou pelo telefone: (48) 9113-0770.

Eu, _____,
enquanto _____ (cargo na instituição) da Escola _____,
declaro que fui esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “O espaço físico de escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física” e concordo em participar da presente pesquisa.

Assinatura do Diretor / Especialista: _____

RG: _____

Pesquisador Responsável: _____

RG: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2014

Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –
Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea /
NEPESC

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores de
Educação Física**

- 9) Os pesquisadores responsáveis: **Dr. Jaison José Bassani, André Justino dos Santos Costa** e sua equipe estão desenvolvendo a pesquisa “O espaço físico de escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física”, com o objetivo de **analisar a estrutura física das áreas destinadas à Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, suas condições de manutenção e seus usos em relação às concepções de espaço e de currículo dos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**
- 10) Esse instrumento será aplicado por um(a) pesquisador(a), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – Universidade Federal de Santa Catarina, sob supervisão direta dos pesquisadores responsáveis, Dr. Jaison José Bassani e André Justino dos Santos Costa.
- 11) Na coleta dos dados serão utilizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada.
- 12) Não haverá desconforto para os voluntários na medida em que os instrumentos apenas levantam informações **sem identificação** e os procedimentos de inquirição não colocam em risco a integridade da sua saúde física e psicológica. Os procedimentos de investigação não causam qualquer malefício ou constrangimento.
- 13) Os voluntários poderão solicitar informações sobre os resultados da pesquisa e poderão desistir mesmo durante as entrevistas, ou mesmo após o final desta, sem que haja qualquer prejuízo ao indivíduo ou à instituição.
- 14) Os instrumentos não conterão a identificação dos voluntários, mantendo sua privacidade.
- 15) A participação será gratuita e voluntária, isto é, os voluntários não receberão dinheiro ou indenização para participar da pesquisa.

- 16) As análises serão realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Bloco C, sala 312 - Campus Universitário – Trindade, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, onde os autores estarão disponíveis para posteriores dúvidas e esclarecimentos, inclusive através de email: andrec.cds@gmail.com ou pelo telefone: (48) 9113-0770.

*Eu, _____,
enquanto professor de Educação Física com lotação na Escola _____, declaro
que fui esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “O espaço físico de escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física” e concordo em participar da presente pesquisa.*

Assinatura do Professor: _____

RG: _____

Pesquisador Responsável: _____

RG: _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2014

Apêndice 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor
de Infraestrutura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea /
NEPESC

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor do DINFRA

- 17) Os pesquisadores responsáveis: **Dr. Jaison José Bassani, André Justino dos Santos Costa** e sua equipe estão desenvolvendo a pesquisa “O espaço físico de escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física”, com o objetivo de **analisar a estrutura física das áreas destinadas à Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, suas condições de manutenção e seus usos em relação às concepções de espaço e de currículo dos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**
- 18) Esse instrumento será aplicado por um(a) pesquisador(a), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – Universidade Federal de Santa Catarina, sob supervisão direta dos pesquisadores responsáveis, Dr. Jaison José Bassani e André Justino dos Santos Costa.
- 19) Na coleta dos dados serão utilizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada.
- 20) Não haverá desconforto para os voluntários na medida em que os instrumentos apenas levantam informações **sem identificação** e os procedimentos de inquirição não colocam em risco a integridade da sua saúde física e psicológica. Os procedimentos de investigação não causam qualquer malefício ou constrangimento.
- 21) Os voluntários poderão solicitar informações sobre os resultados da pesquisa e poderão desistir mesmo durante as entrevistas, ou mesmo após o final desta, sem que haja qualquer prejuízo ao indivíduo ou à instituição.
- 22) Os instrumentos não conterão a identificação dos voluntários, mantendo sua privacidade.
- 23) A participação será gratuita e voluntária, isto é, os voluntários não receberão dinheiro ou indenização para participar da pesquisa.

- 24) As análises serão realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Bloco C, sala 312 - Campus Universitário – Trindade, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, onde os autores estarão disponíveis para posteriores dúvidas e esclarecimentos, inclusive através de email: andrec.cds@gmail.com ou pelo telefone: (48) 9113-0770.

*Eu, _____,
enquanto diretor do Departamento de Infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “O espaço físico de escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física” e concordo em participar da presente pesquisa.*

Assinatura do Diretor: _____

RG: _____

Pesquisador Responsável: _____

RG: _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2014