

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

GUILHERME KRUMMENAUER HARO

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE FUTSAL “EXTRACURRICULAR”
SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PARTICULARES DE
PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2021

GUILHERME KRUMMENAUER HARO

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FUTSAL “EXTRACURRICULAR”
SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PARTICULARES DE
PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Professor orientador: Dr. Guy Ginciene

Porto Alegre

2021

Guilherme Krummenauer Haro

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FUTSAL “EXTRACURRICULAR”
SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PARTICULARES DE
PORTO ALEGRE**

Conceito Final:

Aprovado em 19 de novembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

Prof. Dr. Robson Machado Borges – UNIJUÍ

Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues – UFG

Orientador – Prof. Dr. Guy Ginciene - UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Haro, Guilherme Kruppenauer
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FUTSAL
"EXTRACURRICULAR" SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
ESCOLAS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE / Guilherme
Kruppenauer Haro. -- 2021.
98 f.
Orientador: Guy Ginciene.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Prática Pedagógica. 2. Pedagogia do Esporte. 3.
Esporte Extracurricular. 4. Futsal Extracurricular. I.
Ginciene, Guy, orient. II. Título.

*Ao meu avô, Odécio Kruppenauer.
Com muito carinho dedico esse estudo.
Saudades...*

AGRADECIMENTOS

Reconheço toda a trajetória no curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano do PPG da ESEFID/UFRGS como de alto impacto em minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Foram tempos e espaços (físicos e virtuais) de grande relevância para mim. Dentro ou fora do ambiente acadêmico diversas pessoas estiveram e estão perto de mim contribuindo, intencionalmente ou não, com a minha formação.

Inicialmente agradeço (de uma maneira na qual palavras não conseguem descrever) à minha família. Em especial à minha mãe e ao meu pai, Ani e Paulo, por serem base para além do que eles próprios conseguem imaginar. À minha irmã Nathalia, inspiração de carinho e cuidado, que, junto ao Gabriel, cunhado e amigo, proporcionaram a mim a delicadeza e o afeto de ser padrinho do Rafa, meu amor e amigo. Vó Cizi e Vó Nelsi, agradeço pelas referências de amor. A toda família, obrigado pela compreensão e suporte sempre.

Ao Guy, orientador e parceiro de “entrecot”, minha gratidão mais sincera. Para além do suporte fundamental nos desafios acadêmicos, também agradeço a compreensão de sempre, com uma humanidade e respeito que admiro e me inspiro. Estendo essa gratidão a todas às colegas e aos colegas de LEME, sempre dispostas e dispostos a ajudar. À colega acadêmica e de trabalho, Tatiana Terragno, meu muito obrigado pela parceria desde o incentivo em realizar o processo seletivo até a finalização do estudo.

Aos colegas, amigos e incentivadores Antônio, João e Josuel, sempre por perto e na torcida. Que possamos dar sequência a nossa trajetória reflexiva e profissional acerca do esporte e da vida.

Agradeço aos colegas que aceitaram compartilhar seu tempo participando desse estudo. Muito obrigado! Amplio esse agradecimento a todas as colegas e aos colegas de profissão, das duas escolas em que atuo.

Aos amigos e amigas agradeço por serem apoio e ouvidos em diversos momentos. Além de compreenderem minha ansiedade e ausência. Valeu a força!

Não poderia deixar de mencionar meu agradecimento e carinho à Jaque, que, desde que a vida cruzou nossos caminhos, é exemplo de garra, carinho e suporte, compreendendo e me apoiando sempre, em especial nos momentos de maior cansaço. Aqui chegamos!

RESUMO

O esporte como fenômeno cultural alcança diversificados públicos e está presente na escola na Educação Física (componente curricular) e em caráter oferecido por modalidades (atividades extracurriculares). A alta complexidade da função de professor de esporte extracurricular pode apresentar desafios na prática pedagógica. Essa dissertação buscou responder a seguinte questão: como a prática pedagógica é percebida pelos profissionais de Educação Física que atuam como professores da modalidade Futsal em escolas particulares de Porto Alegre? Dessa forma, esse estudo teve por objetivo analisar a percepção dos professores da modalidade Futsal Extracurricular sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares de Porto Alegre. Foi realizada uma pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa. A coleta das informações aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas (gravadas e transcritas). Posteriormente, as informações foram tratadas por meio de uma análise temática (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Após leitura profunda e minuciosa, juntamente à sequência das fases de análise e codificação dos registros, foram gerados quatro temas: participação em eventos e competições; a construção do fazer dos professores; o fazer dos professores e as repercussões do trabalho do professor. Os temas foram analisados e discutidos à luz das novas tendências em Pedagogia do Esporte. Na fala dos professores participantes, percebi as competições e participação em eventos como o centro do processo de ensino. Observo que não há orientação pedagógica por parte das escolas, o que leva a uma atuação isolada e com demandas que vão além do “dar aula”, na qual o professor é quem deve “se fazer notar”. Entendo que essa falta de apoio e orientação contribui para que o ensino do futsal extracurricular nas escolas acabe sendo balizado como positivo ou negativo com base em resultados das equipes em competições.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Pedagogia do Esporte; Esporte Extracurricular; Futsal Extracurricular.

ABSTRACT

Sport as a cultural phenomenon reaches varied audiences, is currently played in schools in Physical Education (curricular component) and is also offered in modalities (extracurricular activities). The high complexity of the role of extracurricular sports teacher can present challenges in pedagogical practice. This dissertation sought to answer the following question: how is pedagogical practice perceived by Physical Education professionals who work as Futsal teachers in private schools in Porto Alegre? Thus, this study aimed to analyze the perception of teachers of the Futsal Extracurricular modality about their pedagogical practice in private schools in Porto Alegre. A descriptive and qualitative approach research was carried out. The collection of information took place through semi-structured interviews (recorded and transcribed). Subsequently, the information was treated through a thematic analysis (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). After a deep and thorough reading, along with the sequence of the analysis and codification phases of the records, four themes were generated: participation in events and competitions; the construction of teachers' actions; the teachers' actions and the repercussions of the teacher's work. The themes were analyzed and discussed in light of new trends in Sport Pedagogy. In the speech of the participating teachers, I perceived competitions and participation in events as the center of the teaching process. I note that there is no pedagogical guidance on the part of schools, which leads to an isolated action and demands that go beyond "teaching", in which the teacher is the one who must "be noticed". I understand that this lack of support and guidance contributes to the fact that the teaching of extracurricular futsal in schools ends up being marked as positive or negative based on the results of the teams in competitions.

Keywords: Pedagogical Practice; Sport Pedagogy; Extracurricular Sport; Extracurricular Futsal.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado Acadêmico
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
4. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
5. **LINHA DE PESQUISA:** Formação de professores e Práticas Pedagógicas
6. **TEMA DA PESQUISA:** A prática pedagógica de professores da modalidade futsal extracurricular
7. **TÍTULO DA PESQUISA:** A percepção de professores de futsal “extracurricular” sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares de Porto Alegre.
8. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como a prática pedagógica é percebida pelos profissionais de Educação Física que atuam como professores da modalidade Futsal Extracurricular em escolas particulares de Porto Alegre?
9. **OBJETIVO:** Analisar a percepção dos professores da modalidade Futsal Extracurricular sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares de Porto Alegre.
10. **METODOLOGIA:** Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e tratamento das informações por meio de análise temática.

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 MARCO TEÓRICO.....	20
1.1 A Prática Pedagógica.....	20
1.2 Pedagogia do Esporte, seus modelos, métodos e as tarefas envolvidas	23
1.2.1 Pedagogia do Esporte, Modelo Tradicional	25
1.2.2 Novas Tendências em Pedagogia do Esporte.....	29
1.2.2.1 Referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural.....	30
1.2.2.2 Dimensões procedimental, conceitual e atitudinal	34
1.2.3 Outros aspectos presentes na prática pedagógica em PE	36
1.2.4 Utilização das competições como ferramenta de aprendizagem	37
1.2.5 Pressupostos para uma avaliação do aprendizado	39
1.3 A Pedagogia do Esporte no contexto do Futsal como esporte extracurricular	41
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
2.1 Participantes da pesquisa e instrumentos para obtenção de informações	44
2.1.1 Participantes	44
2.1.1.1 Nuances e detalhamento da fase dos contatos.....	46
2.1.1.2 Plano de ação da trajetória de campo	46
2.1.2 Instrumentos.....	47
2.2 Procedimentos Éticos.....	48
2.3 Análise das informações coletadas.....	48
2.3.1 Reuniões de apoio com o orientador	49
2.3.2 Detalhamento da condução das etapas de análise.....	49
3 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	53
3.1 Participação em eventos e competições	53
3.2 A construção do fazer dos professores.....	57
3.2.1 A história dos professores.....	57
3.2.2 A formação dos professores	61
3.3 O fazer dos professores.....	65
3.3.1 O trabalho dos professores.....	66
3.3.2 A organização do trabalho dos professores.....	70
3.4 As repercussões do trabalho do professor	74
3.4.1 O impacto do trabalho	75
3.4.2 Fatores externos ao trabalho	78

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES.....	93
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	93
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95

APRESENTAÇÃO

O esporte presente no ambiente escolar, em especial aquele de caráter não obrigatório e oferecido por modalidades, o chamado “extracurricular”, é um assunto que me instiga profundamente. Por se tratar de uma função que desempenho há mais de 10 anos, com o passar do tempo foram-me surgindo diversos questionamentos acerca das melhores formas de oferecer um ensino de qualidade aos e às estudantes. Costumo pensar e imaginar o ginásio cheio de alunos e alunas. Muitos praticando, outros tantos aguardando a sua aula e outros, ainda, que já encerraram a sua aula, mas permanecem por perto. Como podemos realizar uma prática que alcance a todos que ali estão? Penso que estão em um ambiente educativo e podem aprender tanto em aula como fora dela. Carrego comigo uma intenção muito clara e definida: pretendo passar ensinamentos úteis para a vida, para o cidadão que se desenvolve e não apenas as questões técnicas e táticas da modalidade. Além disso, sempre me preocupa a inclusão de todos, os mais e os menos habilidosos. Acredito que todos e todas possuem o mesmo direito de aprender e se desenvolver.

O dia a dia é complexo. Muitas interferências acabam recaindo sobre a prática do professor. Para citar algumas delas: a formação que nos é oferecida na graduação (assim como a experiência do professor), os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e alunas, as expectativas das famílias, a influência da escola e, é claro, o que os praticantes esperam das aulas. Todos esses elementos passavam (e passam) pela minha cabeça com frequência. Em cada momento que (fazendo uma autocrítica) percebia não estar oferecendo a melhor prática aos estudantes, acabava muito frustrado e incomodado. A partir disso, pensei em como poderia aprimorar toda a minha prática para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse o melhor possível para as crianças e jovens.

Realizei contatos com colegas de profissão, trocas, partilhas, envolvimento com cursos, *workshops* e leituras. A intenção era a busca por conhecimento que me ajudasse a ser um professor mais bem preparado para potencializar os possíveis impactos positivos na educação e na vida das crianças e jovens. No entanto, ainda sentia um certo desconforto por perceber que, nas buscas que realizei, ainda encontrava muito sobre as atividades e tarefas de aula voltadas aos elementos técnicos e táticos e pouco ao planejamento, estruturação e intencionalidade das aulas. Continuava incomodado, também, por perceber as competições escolares sendo utilizadas de maneira que eu considerava inadequada (crianças e jovens em segundo plano, muitas vezes, de uma forma que a competição

parecia ser feita para os adultos envolvidos). Em algumas situações observei atitudes e comportamentos voltados ao “vencer acima de tudo”. Posturas inadequadas com a própria instituição e com seus alunos, bem como com as outras escolas, arbitragem etc. Olhando para trás reflito que eu mesmo já tive meus momentos inadequados e fora de prumo.

Todas essas inquietações que eu ansiava em acalmar acabaram me conduzindo a uma grande frustração por essa área que, na verdade, sou muito cativado. Muitos dos meus esforços, algumas vezes, pareceram não surtir efeito, por toda essa complexidade de fatores que envolvem a função. Dessa forma, surgiu a minha intenção em aprofundar os estudos sobre essa área. O ingresso no Mestrado veio como uma forma de tentar criar reflexões e um olhar mais atento para toda essa complexidade. Conhecendo de maneira mais aprofundada a realidade do dia a dia, na intenção de compreender melhor todos os fatores envolvidos. Visto que, no momento anterior ao ingresso no Mestrado, praticamente tudo o que eu pensava estava embasado em minhas experiências e meu ponto de vista. Entendendo que as realidades são diversas e igualmente complexas, decidi que seria o momento de estudar os contextos das aulas de esporte extracurricular. Procurei oportunizar um espaço de partilha no qual a voz dos professores pudesse ser atentamente ouvida, acompanhando as percepções acerca de suas realidades e construir reflexões importantes sobre como pode se dar a prática de cada um deles e o quanto ela pode ou consegue estar embasada nas propostas mais atuais. Penso e almejo que essas reflexões possam contribuir com a área do esporte no contexto escolar extracurricular.

INTRODUÇÃO

O fenômeno esporte se configura como uma das mais marcantes e expressivas manifestações humanas, podendo ser visto como um patrimônio da humanidade. Se faz presente em contextos, realidades e lugares diferentes, apresentando alcance mundial. O esporte como uma das realizações culturais da humanidade, impacta na vida das pessoas. Esse impacto pode ser positivo, a depender de como é apresentado, trabalhado e desenvolvido. Sobre alguns aspectos que podem impactar de maneira positiva encontram-se: bem-estar, diversão e lazer; benefícios à saúde física e mental; estímulos educativos e sociais – tanto pelo indivíduo que participa de grupos para interagir e vivenciar momentos quanto pelo próprio esporte sendo utilizado como ferramenta de reinserção social de pessoas em zonas de risco, pessoas com dificuldades de interação, inclusão etc. (GALATTI *et al.*, 2014; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014; MARIN, 2008; MONTAGNER; SCAGLIA, 2013; REVERDITO *et al.*, 2016; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). O esporte atual, aliado a novas demandas e uma sociedade totalmente diversa, múltipla e plural, está bem diferente daquele iniciado há séculos. Neste sentido, considerando-se o esporte no âmbito educativo e escolar, torna-se crucial que o modo, as bases e as práticas pedagógicas para ensinar, aprender, vivenciar e oportunizar o esporte e todo o universo a ele atrelado, devam ser pensadas no sentido de buscar a melhor maneira de aproximar tudo o que este fenômeno oferece aos educandos.

Com base em González e Bracht (2012) no capítulo em que discorrem sobre como ensinar os esportes coletivos, entende-se como prática pedagógica as ações, estratégias e aplicação dos conteúdos (previamente organizados e planejados) no percurso das aulas de maneira que “[...] tudo tem que ser ensinado da melhor forma possível” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 76). Ou seja, alia os conhecimentos teóricos às práticas.

Dessa forma, a Pedagogia do Esporte (PE), como uma área de conhecimento e estudo, oportuniza aos professores e às professoras reflexões e discussões para alcançar melhorias em suas práticas pedagógicas ao longo de todo o processo de ensino das diferentes práticas esportivas (FERREIRA, 2009). Ferreira (2009) mostra uma ampla concepção sobre a PE, trazendo a ideia de uma área científica do conhecimento, fazendo parte das Ciências do Esporte e aliando a teoria (no sentido das pesquisas, estudos e criações) e a prática (o fazer concreto). A teoria e a prática são dependentes e complementares: uma só pode se construir juntamente da outra (a prática embasada na

teoria e uma teoria que surge da prática) (FERREIRA, 2009). Essa relação teoria e prática corrobora com a construção de uma prática pedagógica abastecida por modelos e métodos de ensino. Com isso, Ferreira (2009) afirma que a PE:

[...] tem a preocupação de investigar as possibilidades intencionais e funcionais e as limitações da educação através do movimento, do jogo e do esporte nas suas múltiplas possibilidades, personagens, cenários, sentidos e manifestações (p. 40). [...] O como ensinar, o que ensinar, o quando ensinar e o para quem ensinar, quando ligados à pedagogia, estão impregnados, dos pressupostos e diretrizes de uma determinada concepção de mundo que, por sua vez, nutre tal pedagogia (p. 41). [...] A prática pedagógica deve compreender os problemas do jogo e do seu ensino, deve modificá-los, mas precisa ir além deles. Precisa encontrar meios de construir valores a partir de sua ação. A prática pedagógica precisa comprometer-se com esse propósito (p. 51).

Ou seja, as práticas pedagógicas podem usufruir dos conhecimentos dessa área das Ciências do Esporte (que é a PE) para colaborar num desenvolvimento mais amplo do que a criação de esportistas. O trabalho do pedagogo do esporte visa ir muito além dos movimentos corporais e gestos esportivos, contribuindo de maneira significativa na formação integral e contextualizada de seres humanos. Voser e Giusti (2015) reforçam que a atividade esportiva em si não educa sozinha, sendo a ação do educador e da educadora fundamental para que essa ferramenta possibilite um melhor desenvolvimento das crianças e jovens.

Nista-Piccolo e Toledo (2014), ao discorrerem sobre a PE, trazem reflexões importantes acerca da atuação e do preparo dos profissionais ligados ao ensino do esporte. As autoras ressaltam a importância de um olhar pedagógico voltado para os direitos da criança desde a iniciação esportiva, independente da modalidade, fazendo-a aprender brincando. Indicam como fatores limitantes a reprodução de modelos antigos e preocupados apenas com a técnica perfeita, como uma forma de “atender às nossas ambições de técnicos, bem como às ansiedades dos pais, submetendo crianças a terríveis pressões” (NISTA-PICCOLO; TOLEDO, 2014, p. 10). Além desta abordagem poder ser negativa para aquele momento em si, poderá também afastar as pessoas do esporte no futuro.

Dentro de uma PE pensada de maneira a ensinar além do esporte, suas regras e gestos, surgem proposições e tendências atuais que colaboram com a prática pedagógica, seus modelos e métodos de ensino. O planejamento dos conteúdos pode ser pensado por meio de três referenciais: os técnico-táticos (sendo os aspectos da prática em si da modalidade em questão), os socioeducativos (pensados no desenvolvimento integral da educação de seres humanos) e os histórico-culturais (visando abordar a história, a trajetória, os ídolos, os eventos etc.) (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Uma outra forma de estruturar a ação metodológica de cada conteúdo pode ser conduzida, tomando por base uma outra literatura, por meio de três dimensões: a conceitual (o que o aluno deve saber sobre o conteúdo), a procedimental (o que deve saber fazer) e a atitudinal (relacionada ao propósito da ação e a intenção do como se deve ser, além dos comportamentos éticos dentro do esporte) (BARROSO; DARIDO, 2009). Na realidade das aulas, no entanto, percebem-se abordagens mais comumente voltadas aos conteúdos de ordem “mais da prática” da modalidade. Com base nos referenciais de Machado, Galatti e Paes (2014) há maior atenção e intencionalidade aos referenciais técnico-táticos e – com menor intensidade – aos socioeducativos e histórico-culturais. Do mesmo modo, a partir de Barroso e Darido (2009), há maior destaque e foco à dimensão procedimental em relação às demais (conceitual e atitudinal). Os conteúdos de uma ordem teórica e reflexiva, por assim dizer, parecem esquecidas ou abordadas de maneira acidental, conforme demandas ou problemas comportamentais surgem. O que as tendências atuais em PE sugerem é um equilíbrio e um planejamento intencional dos conteúdos, sejam eles baseados nos diferentes referenciais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014), ou por meio das diferentes dimensões (BARROSO; DARIDO, 2009).

Um tema com tamanho impacto na vida e no cotidiano das pessoas (a nível mundial) merece, portanto, atenção e dedicação ao se tratar de estudos e pesquisas. Além disso, pelo fato do esporte se tratar de uma prática difundida no cenário das escolas e para indivíduos em idade escolar - mas não necessariamente dentro do espaço da escola como também em atividades não-formais - deve ser dada atenção aos métodos e abordagens práticas utilizadas para o ensino do esporte, visando a um ciclo de melhoria contínua (teorias e práticas se apoiando em constantes reflexões e ações) das atividades profissionais ligadas ao ensino e aprendizagem desse fenômeno (BARROSO; DARIDO, 2009; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013).

A escola se configura como um palco significativo das práticas esportivas, tanto em aulas de Educação Física (EF) como componente curricular, como em atividades de cunho extracurricular (por modalidades, separadas do contexto da EF) e eventos esportivos. Dessa forma, é considerado fator de alto impacto na educação dos sujeitos (BASSANI *et al.*, 2003; MONTAGNER; SCAGLIA, 2013; REVERDITO *et al.*, 2008; SENA; VERZANI; OLIVEIRA, 2017; VOSER; GIUSTI, 2015). Dentro disso, há o futsal, beneficiado pelo contexto cultural - Brasil, o país do futebol, considerado como “a pátria de chuteiras” (BRANDÃO, *et al.*, 2013; DAMATTA, 1982). No espaço escolar, o futsal acaba sendo uma possibilidade mais viável e acessível. Somando-se o gosto popular

pelo futebol e a facilidade de se jogar o futsal - já que, qualquer espaço entre dois objetos pode se transformar em goleira, a bola é facilmente adaptável e bastam apenas dez integrantes para compor os times, por exemplo - o esporte torna-se realmente muito expressivo, sendo um dos mais praticados no cenário brasileiro (DA COSTA, 2006).

Tendo em vista a modalidade praticada fora do contexto da aula formal de EF, não há um consenso sobre um termo específico que deveria ser utilizado ou um conceito estabelecido para que esse tipo de atividade seja chamado especificamente de uma única forma. Assim, por meio do embasamento em alguns autores (RICCI, 2018; CHAN-VIANNA *et al.*, 2017; SILVEIRA, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; SADI, 2016; VOSER; GIUSTI, 2015; SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2013; LETTNIN, 2005; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003), apresentam-se os motivos que levam a prosseguir, nesse estudo, chamando esse tipo de atividade de esporte extracurricular.

O esporte praticado nas aulas escolares não acontece de uma única maneira. Ele é um dos conteúdos a serem desenvolvidos pela EF, componente curricular (SILVEIRA, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; VOSER; GIUSTI, 2015; SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2013; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003). Mas também fora das aulas de EF, identificado, muitas vezes, como atividades extracurriculares (RICCI, 2018; CHAN-VIANNA *et al.*, 2017; SILVEIRA, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003) e ofertado aos alunos de maneira não obrigatória (em muitos casos com cobrança de mensalidade) e por modalidades. É a esse esporte que acontece fora das aulas de EF que o presente estudo volta o seu olhar. No entanto, como levantado anteriormente, como ele pode ser chamado?

As nomenclaturas utilizadas para esse tipo de manifestação esportiva são variadas e, nem sempre, aplicam-se a todos os cenários nos quais se desenvolvem. Nos estudos aparecem os termos: escolinhas (RICCI, 2018; VOSER; GIUSTI, 2015), que é um termo enraizado na cultura brasileira e popularmente ainda muito utilizado. Refletindo sobre o termo, ele pode diminuir ou desvalorizar o trabalho pedagógico desenvolvido (apesar de ainda ser chamado dessa forma no dia a dia, cada vez menos tem sido encontrado nos estudos acadêmicos); atividades esportivas extracurriculares (RICCI, 2018; CHAN-VIANNA *et al.*, 2017; SILVEIRA, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003) ou extraclasse (CHAN-VIANNA *et al.*, 2017; VOSER; GIUSTI, 2015), aos quais podem surgir questionamentos referentes a serem de fato fora do currículo, pois, estando presentes na escola, acabam de alguma forma permeando um currículo ampliado (SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2013); ou, ainda, atividades de

contra turno ou pós-turno (SADI, 2016) que apenas designam o momento do dia a ser realizado, contemplando mais tipos de atividades do que as esportivas.

Há, ainda, a simples alcunha de esporte escolar, como tratado em Sadi (2016), em Scaglia, Medeiros e Sadi (2013) e em Bassani, Torri e Vaz (2003). Os autores (SADI, 2016; SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2013; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003) não apresentam uma construção definitiva do conceito de esporte escolar, apenas o utilizam ao abordar do esporte praticado fora das aulas regulares de EF, visto que EF e esporte não são sinônimos. Assim, ao se referir ao esporte escolar, ficaria claro que não se trata da EF. Vale destacar que “as interfaces, diferenças e semelhanças entre o esporte escolar/de base e a Educação Física como componente curricular são temas atuais, polêmicos, ainda não totalmente discutidos” (SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2013, p. 221), o que pode contribuir para essa variedade tão grande de nomenclaturas.

Ainda dentro dos termos apresentados anteriormente, importante destacar o termo esporte extracurricular ou atividade esportiva extracurricular e suas variações. Essa nomenclatura é amplamente encontrada em estudos (RICCI, 2018; CHAN-VIANNA *et al.*, 2017; SILVEIRA, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; LETTNIN, 2005; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003) e, inclusive, estruturam-se novos termos a partir dela, tais como: Práticas Esportivas Extracurriculares (LETTNIN, 2005) e Práticas Esportivas Escolares Extracurriculares (RICCI, 2018). Encontra-se, também, um termo ampliado para esse tipo de esporte, como sendo Práticas Esportivas Educacionais (CHAVES, 2015).

Após a reflexão sobre os termos, segue-se intitulando, nesse estudo, de esporte extracurricular. É um termo amplamente utilizado no dia a dia e que enfatiza ser uma atividade que não ocorre dentro das aulas do componente curricular de EF. No entanto, segue-se com atenção ao questionamento se esta manifestação do esporte escolar estaria realmente desvinculada do currículo, o que, inclusive, contribuiu com as análises e interpretações. Da mesma forma, por ser o futsal uma modalidade esportiva, as razões são as mesmas para chamá-lo, nesse estudo, de futsal extracurricular.

Como parte do esporte extracurricular, há a competição e os jogos entre diferentes turmas ou escolas inseridas no aprendizado e iniciação esportiva, configurando-se como um assunto de relevância. A competição faz parte do esporte sendo, inclusive, um dos motivos de se procurar a prática esportiva (por inspiração nos atletas e conquistas em evidência), sendo assim não é possível separá-los ou ignorar suas relações (SENA; VERZANI; OLIVEIRA, 2017; MOIOLI; BAGNI, 2017; REVERDITO *et al.*, 2008). Refletir sobre uma prática que possibilite a competição ao longo do

aprendizado esportivo se torna parte do processo de ensino. Devido à importância educativa, a competição inserida no contexto escolar deve estar aliada às suas funções e objetivos, não se encerrando em si mesma, mas que continua e colabora para uma conscientização da própria condição humana. Ou seja, a competição em si não é o problema, mas a maneira como ela é conduzida (muitas vezes, feita por visões de adultos e para suprir necessidades adultas) (SENA; VERZANI; OLIVEIRA, 2017; MOIOLI; BAGNI, 2017; REVERDITO *et al.*, 2008). A esse contexto de competição, soma-se o fato de formas de avaliação da aprendizagem claras, intencionais e sistemáticas ainda serem pouco exploradas pelos professores em suas práticas e ainda com baixo desenvolvimento em pesquisas no campo da PE (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). Assim, corre-se o risco de pautar o aprendizado dos e das estudantes nos resultados em competições e eventos, o que pode acabar resumindo a um único ponto (e equivocado) se o trabalho de uma professora ou de um professor está sendo bem ou mal desempenhado (REVERDITO *et al.*, 2016).

O esporte escolar e a prática pedagógica dos professores podem passar por reflexões e questionamentos. O distanciamento que pode existir entre a expectativa de um esporte ensinado com base na PE e a realidade desse contexto é um ponto importante. Em relação às aulas, muito se diz sobre novas práticas pedagógicas inclusivas e centradas nos alunos e alunas, nas quais as pessoas praticantes terão participação efetiva, envolvimento, atividades de constante resolução de problemas e tomadas de decisão e centradas no jogo. O mesmo é válido em situações de eventos e competições, nos quais se comenta sobre a competição formativa, educativa e pedagógica, visando não somente ao jogo e a vitória em si, mas toda a formação humana, dentro de virtudes importantes para a sociedade (BARROSO; DARIDO, 2009; CAÑADAS *et al.*, 2013; FREIRE; MEDEIROS, 2016; GINCIENE *et al.*, 2019).

Porém, ainda se percebem, em práticas pedagógicas de professores e professoras, ações um pouco distantes desses ideais: aulas com colunas enormes (aluno aguarda mais do que realiza), muita atenção aos mais aptos e pouca aos mais iniciantes, modelos de ensino ainda muito tecnicistas - voltados apenas ao gesto técnico-motor descontextualizado do jogo e atividades não pensadas para cada faixa etária (GINCIENE *et al.*, 2019; BARROSO; DARIDO, 2009; FREIRE; MEDEIROS, 2016). Dentro do ambiente competitivo pode se notar a excessiva busca pela vitória, que muitas vezes está acima do bem-estar dos alunos. Além disso, docentes com momentos de posturas inadequadas de motivação extrema para ganhar. Acontecem verdadeiros massacres nos

placares, onde uma equipe quer se mostrar superior, sem a devida conduta e manejo da situação (REVERDITO *et al.*, 2008). E isso, em alguns casos, pode partir da própria instituição de ensino e das famílias, que condicionam a manutenção dos empregos de professoras e professores por seus resultados em competições, gerando grande pressão e impacto nas suas práticas. Assim, esse projeto volta sua atenção a um fator chave para que as tendências atuais em PE possam estar em constante utilização: as práticas pedagógicas dos professores. Com base nisso, surge uma questão central: Como a prática pedagógica é percebida pelos profissionais de Educação Física que atuam como professores da modalidade Futsal Extracurricular em escolas particulares de Porto Alegre?

Tomando por base essa questão central, outras perguntas norteadoras contribuíram na reflexão, na análise e em toda a elaboração desse estudo: Quais são as dificuldades e desafios encontrados pelos professores na sua prática pedagógica? A formação acadêmica promoveu oportunidades de conhecimento teórico e prático sobre PE? Como se dá o apoio (ou a falta dele) das instituições escolares para a promoção do esporte extracurricular? E, ainda, de que maneira a comunidade escolar (instituição, famílias, alunas e alunos, demais professores, demais escolas) interfere no desenvolvimento do trabalho e das aulas?

Primando por um espaço de partilha, de ouvidos aos professores e conhecendo com maior profundidade o contexto de suas práticas pude compreender melhor todas as questões que permeiam a área do esporte extracurricular. Observando a realidade de professores tem-se a chance de que reflexões sejam geradas a partir da própria prática e essas reflexões podem contribuir para um melhor conhecimento desse campo. A partir dos questionamentos e observando as percepções que os professores têm das ações do seu dia a dia, aliado à grande influência que as práticas pedagógicas exercem sobre o aprendizado dos estudantes, nasce o objetivo desse estudo: analisar a percepção dos professores da modalidade Futsal Extracurricular sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares de Porto Alegre.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 A Prática Pedagógica

Sendo o eixo central desse estudo, torna-se vital apresentar e conceituar a prática pedagógica. Primeiramente, apresento uma breve concepção sobre a pedagogia. No entanto, por não se tratar do foco do estudo e devido a incontáveis conceitos, discussões, reflexões e linhas teóricas diversas (o que se afastaria do objetivo central desse trabalho), a proposta é de, em linhas gerais, apresentar o conceito de pedagogia e, a partir dele, seguir para uma construção mais detalhada acerca do meu entendimento de prática pedagógica dos professores de esporte extracurricular à luz da PE.

Émile Durkheim (2016) propõe uma concepção de pedagogia como sendo algo do campo teórico e não da ação. À educação cabe o agir, à pedagogia cabe o refletir. No entanto, esse refletir, muitas vezes, se confunde com a prática, pois, conscientemente, motiva-se a guiá-la e a conduzi-la. Essas reflexões, oriundas da pedagogia, mesmo não sendo movimento, estão muito próximas dele, visando o orientar. Assim,

[...] o que é a pedagogia senão a reflexão aplicada o mais metodicamente possível às coisas da educação em vista de regular-lhe o desenvolvimento? [...] a pedagogia não é a educação e não poderia tomar o seu lugar. Seu papel não é substituir a prática, mas guiá-la, aclará-la, ajudá-la, se necessário, preencher as lacunas que acabam de ser produzidas, remediar as insuficiências nela observadas (DURKHEIM, 2016, p. 51, p. 53).

Ainda sobre o conceito geral de pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 66-67) apresentam-na como uma teoria e prática da educação, “[...] uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa”. Ou seja, em linhas gerais e objetivando a uma explicação resumida, temos a pedagogia “[...] como teoria e prática da educação, que estabelece finalidades e viabiliza processos organizativos, curriculares e docentes para as práticas educativas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 67).

Em conversa com o parágrafo anterior e refletindo acerca da educação ser construída na relação educador-educando, cito Paulo Freire. Entendendo que a descoberta “[...] não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (FREIRE, 2019, p. 72). Ou seja, a ação educativa libertadora quando desassociada de um viés reflexivo, acaba por se tornar vazia ou apenas “ativista”.

Nesse mesmo sentido de diálogo entre a teoria e a prática, e agora apresentando autores da área da PE, Montagner e Scaglia (2013), refletindo sobre um conceito de

pedagogia, conceituam-na como uma construção elaborada entre os pensamentos e teorias junto às ações práticas, voltadas a execução dessas ações e seus resultados educativos (MONTAGNER; SCAGLIA, 2013). Também pode ser vista como o campo de conhecimento que se volta ao estudo de um fazer educativo cientificamente pensado e estruturado, analisando, compreendendo e interpretando a problemática educativa. Realiza essas ações no presente para projetar um futuro pedagogicamente estruturado para gerar real impacto no desenvolvimento humano (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). A pedagogia contribui para um constante avanço e melhorias nas intervenções práticas, de humanos para humanos (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

A partir disso, entende-se que, dentro da prática pedagógica dos professores de esporte extracurricular, além de um olhar voltado para as sessões de treino / aulas que são desenvolvidas (ações), também se faz importante criar um viés crítico e reflexivo (pedagógico) para os motivos pelos quais são tomadas as decisões dos professores. Assim como o próprio esporte, a prática pedagógica se constitui como um “[...] fenômeno extremamente complexo e multifacetado” (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013, p. 455). Dentro do contexto da professora e do professor de esporte, as reflexões acerca das decisões, sejam elas de planejamento geral, organização de materiais, turmas e espaços, estruturação ou das ações da aula em si são fundamentais, fornecendo informações tanto sobre os planos quanto sobre o comportamento dos professores. Isso se deve ao fato de que as decisões tomadas estão ligadas a questões tanto intrínsecas quanto extrínsecas. Os conhecimentos, as crenças, as formações (acadêmicas, cursos etc.), as vivências prévias, o público envolvido e os próprios alunos podem influenciar o momento do ensino (FRANCO, 2016; FRANCO, 2015) e as decisões dos professores, lembrando sempre que o campo de atuação é complexo e nem sempre as ações e rotinas são totalmente conscientes (CAÑADAS *et al.*, 2013; HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010; MODOLO *et al.*, 2017; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013).

Desse modo, destaco que a prática pedagógica surge como algo produzido pela reflexão a partir da prática. Não apenas planejada, racional e pensada mecanicamente e, tampouco, uma ação apenas automática e baseada em vivências prévias e reprodução de modelos. Mas uma interação cíclica entre os conhecimentos (sejam eles anteriores ou oriundos da prática) e a prática docente cotidiana (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013). Pesquisa e prática não andam separadamente, acabam complementando uma à outra. A proposta é que se busque nos processos científicos (teoria) uma maior

compreensão da ação, visando uma intervenção séria e dedicada aos problemas oriundos da educação (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013).

Para que um conceito de prática pedagógica seja, então, alcançado, uma questão crucial é proposta: a prática pedagógica se trata das ações específicas de como o professor passa os conteúdos e aplica os seus métodos (o seu fazer estruturado no momento da interação e intervenção com os alunos) ou é algo mais amplo e se relaciona com suas reflexões, decisões, histórico, contexto, formação, conhecimentos prévios, planejamento e ação?

Para construção de uma resposta, novamente eu transito entre autores da pedagogia e da PE, apresentando pergunta semelhante feita por Franco (2016) que questiona o que seria, então uma prática pedagógica? A autora reflete a partir de falas de alunos e professores o quanto a prática pedagógica tem a tendência de ser percebida apenas como a ação visível da atuação do professor em sua rotina didática de apresentação de aula. Assim, Franco (2016) sugere que o professor em sua ação educativa faz a sua prática ser pedagógica quando reflete de maneira crítica o seu fazer e se utiliza de uma intencionalidade consciente no desenvolver de suas práticas. E o fazer mecânico amparado apenas em técnicas e modelos pré-definidos acaba por desconsiderar a construção do humano, assim não sendo considerada uma prática docente pedagogicamente construída.

Dessa forma, a prática pedagógica não é apenas a parte visível da ação da professora e do professor. Tem raízes muito profundas e complexas em questões que vão muito além do que aparece na apresentação e condução dos conteúdos. Entendendo que as práticas pedagógicas:

[...] incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

Cria-se, assim, uma compreensão de prática pedagógica: reflexões oriundas da prática docente que produzem questionamentos a serem respondidos pela teoria, pelo contexto, pela ciência e pela pesquisa o que gera decisões conscientes e com intencionalidade pedagógica com foco no desenvolvimento do estudante. Uma vez respondidos ou orientados esses questionamentos reformulam as ações do professor, num

ciclo que se retroalimenta (Figura 1) em constante busca por proporcionar que o esporte seja ensinado da melhor maneira possível. Penso que seja oportuno destacar que a Figura 1 foi pensada para que visualmente a ideia da minha construção de um conceito de prática pedagógica pudesse se tornar mais concreta. No entanto, não há fragmentação entre a teoria e a prática (há teoria na prática e prática na teoria).



Figura 1. Fonte: O Autor.

1.2 Pedagogia do Esporte, seus modelos, métodos¹ e as tarefas envolvidas

A concepção de pedagogia abordada anteriormente – como uma reflexão dos processos educativos – também pode ser pensada para os processos de ensino-aprendizagem do esporte, visto que este é um dos fenômenos humanos de maior relevância e carregado de significados; assim o esporte é, por natureza, um interesse pedagógico (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). Sendo o esporte uma manifestação humana (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009) e a pedagogia a ciência que trata das problemáticas educativas humanas (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013), podemos pensar no encontro da pedagogia com o esporte.

No Brasil a origem e desenvolvimento do termo e do campo da PE se observa desde a década de 1980. Publicações foram realizadas tanto para professores ativos no ramo escolar quanto para os que tinham suas atuações em clubes, envolvendo uma pedagogia que pudesse estar atrelada à atuação profissional nessas áreas. No entanto, a terminologia “Pedagogia do Esporte” só aparece no final da década de 1990 por principal

¹ A nível de conceituação, nesse trabalho, entendo a PE como um campo das ciências do esporte. Dentro dela apresento dois modelos: o tradicional e o baseado em novas tendências. Quanto aos métodos, são apresentados como formas de se desenvolver os modelos (o modelo tradicional pode se utilizar de um método tecnicista e reducionista, por exemplo, enquanto o modelo baseado em novas tendências pode se valer de abordagens centradas nos jogos ou na lógica interna de cada modalidade).

influência do autor português Jorge Olimpio Bento (NISTA-PICOLLO; TOLEDO, 2014).

Ainda corroborando a essa busca pelas origens da PE no Brasil, Sadi (2016) apresenta uma concepção mista, oriunda de diversos contextos. Uma influência alemã e dos seus jogos pedagógicos, inicialmente, na construção e constituição de nossa prática. Em seguida, envolve-se um modelo norte-americano nos cursos de pós-graduação. Além da vertente portuguesa, já citada anteriormente. Cria-se, assim, uma concepção muito particular de PE.

Compondo-se como um dos campos pertencentes às Ciências do Esporte, juntamente a outras tantas áreas do conhecimento que lidam com o fenômeno esportivo, a PE é ainda uma disciplina recente (GALATTI *et al.*, 2014), mas que “vem se consolidando como significativa área do conhecimento” (REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013, p. 12) e que surge a partir do interesse que a sociedade nutre pelo esporte (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). A PE pretende ter um olhar amplo e atento a todo o processo de ensino e aprendizagem esportiva, compondo-se por pesquisa e prática.

A Pedagogia do Esporte, enquanto disciplina das Ciências do Esporte, tem como objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos (GALATTI *et al.*, 2014, p. 153).

No sentido da ciência, debruça-se sobre a fundamentação, compreensão e explicação com base nos critérios de cientificidade (fundamentação teórica). No sentido da prática (intervenção), busca organizar, sistematizar, aplicar e avaliar a natureza da intervenção realizada (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013, p. 23).

Tomando por base todas essas significações, ações e conhecimentos presentes no campo da PE, pensa-se, novamente, nas práticas pedagógicas das professoras e professores de esporte extracurricular. Toda a ação pedagógica que tenha como objetivo uma relação de ensino e aprendizagem e que pretenda desenvolver os estudantes integralmente, pode se utilizar dos conhecimentos e reflexões da PE na construção de todos seus planejamentos e ações. Caso contrário, acaba-se caindo no risco de perder toda uma potência educativa, favorável ao desenvolvimento humano e de valores dos estudantes envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Tornando-se o esporte um mero passatempo ou até mesmo tempo perdido e prejudicial, já que pode acarretar inúmeros traumas tanto físico-corporais quanto sociais e emocionais (LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008).

Como uma das possibilidades para que os professores e professoras desenvolvam suas atividades da melhor maneira possível, podem ter suas ações inspiradas e planejadas a partir dos conhecimentos e reflexões oriundos da PE, reforçando o trecho já citado em que González e Bracht (2012, p. 76) afirmam que “[...] tudo tem que ser ensinado da melhor forma possível”. Assim, dentro do próprio campo da PE, surgem diferentes abordagens e modelos de desenvolver as metodologias de trabalho. Vale aqui conceituar as tarefas como as atividades, exercícios ou trabalhos a serem desenvolvidos pelo corpo discente nas aulas - um minijogo de 2x2 em espaço reduzido, por exemplo, seria uma tarefa presente em uma aula e, dentro dessa mesma aula, podem conter muitas outras tarefas. Conforme González e Bracht (2012) as tarefas podem ser de quatro tipos: tipo 1 – apenas uma habilidade técnica trabalhada de maneira isolada; tipo 2 – duas ou mais habilidades técnicas conjuntas, mas ainda sem interação entre os adversários; tipo 3 – exige que os participantes observem um ou dois princípios do jogo; tipo 4 – os participantes precisam observar todos os elementos do jogo. Nas tarefas de tipo 1 e 2 não há elementos táticos envolvidos, enquanto nos tipos 3 e 4 sim. Cabe às e aos docentes o estudo e a pesquisa das diferentes concepções para criar o melhor ambiente de aprendizagem possível. Apresenta-se, a seguir, as abordagens e conceitos mais utilizados.

1.2.1 Pedagogia do Esporte, Modelo Tradicional

Pensando na forma como evoluiu a ciência, tentando dividir os fenômenos em pedaços menores e mais fáceis de serem analisados e compreendidos, Galatti *et al.* (2014) constroem uma relação dessa repartição do todo com a evolução do ensino dos esportes. Da mesma forma como a ciência tradicional estuda os fenômenos de maneira a os tornar mais simples, estáveis e objetivos, o esporte, nos modelos tradicionais de ensino, acaba sendo fragmentado. De forma a facilitar a compreensão e a reprodução da técnica esportiva e sua aplicação em jogo, divide-se o esporte e o constrói primeiro por meio dos movimentos isolados. Aperfeiçoando os gestos é que se poderia praticar com mais facilidade cada esporte. A concepção seria que, para que se pudesse jogar melhor, inicialmente se aperfeiçoariam os gestos técnicos, isoladamente. Somente após uma repetição fora de jogo é que se iniciaria a prática da modalidade. No entanto, esse modelo acaba por tratar apenas de recortes. Um esboço do que se trata de maneira completa qualquer modalidade. Individualmente, de maneira a facilitar a compreensão e o trabalho, cada gesto técnico era conduzido e exercitado, para que depois o praticante unisse todos esses aprendizados no contexto do jogo.

Junto a esse modelo, considerado nesse trabalho como uma abordagem tradicional e com método tecnicista, centrados nas respostas motoras e que falham em relação à natureza contextual do jogo (GALATTI *et al.*, 2017; GUBACS-COLLINS, 2007; SCAGLIA *et al.*, 2013), constitui-se o método analítico-sintético (GALATTI *et al.*, 2014; GALATTI *et al.*, 2017; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014; VOSER; GIUSTI, 2015). Uma forma de desmembrar o esporte em muitos movimentos técnicos, trabalhá-los de forma exaustiva e descontextualizada, para que no momento do jogo (apenas o jogo formal, na maioria dos casos) tudo fosse reconectado pela criança, jovem ou atleta. Características comuns desse modelo são: exercícios por repetição (longas colunas de alunos e alunas), foco no gesto motor e na eficácia², professor que apresenta o resultado já pronto e por meio de modelos a serem imitados (GALATTI *et al.*, 2014).

Referente a isso, González e Bracht (2012) apresentam a recorrência desse tipo de trabalho nas aulas de esportes. De maneira equivocada, os professores podem lidar com esportes em que há interação entre os adversários como se fossem sem interação. Em esportes nos quais uma equipe invade o espaço de campo adversário (de invasão) e as ações de cada jogador interferem nas decisões e ações dos demais (com interação entre os oponentes), um gesto motor repetido exaustivamente e desconectado do jogo, acaba por não dar o resultado que se esperava ao trabalhá-lo. Isso ocorre pelo simples motivo de que o movimento, dentro do jogo, exige muito mais do que técnica. Os jogos com interação entre os oponentes são como organismos vivos, sem ter como preceder o que acontecerá. As tomadas de decisão são sempre derivadas das movimentações e escolhas dos demais participantes. Assim, por mais bem trabalhado que esteja o gesto técnico, dentro do processo de ação influenciado pelos demais ingredientes do jogo, ele pode acabar não acontecendo da melhor forma que se esperava (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Cañadas *et al.* (2013), ao entrevistarem professores de iniciação ao basquetebol, percebem como recorrente esta prática da técnica exercitada fora do contexto de jogo. Sendo um dos motivos de utilizar essa abordagem, o fato de que os exercícios favorecem o controle dos grupos (CAÑADAS *et al.*, 2013). Além disso, os professores entrevistados nesse estudo (CAÑADAS *et al.*, 2013) apontaram os exercícios como uma ferramenta

² Eficácia está relacionada ao objetivo daquele gesto, por exemplo, um chute foi eficaz e marcou um gol. Também há a eficiência, a maneira mais econômica de se realizar um movimento (GALATTI *et al.*, 2017).

que favorece o *feedback* aos alunos. Também contribuindo a esse quesito, Harvey, Cushion e Massa-Gonzalez (2010) sugerem que os professores / treinadores podem estar consciente ou inconscientemente mais fechados a mudanças de abordagem devido a uma falta de tradição crítica do campo de atuação. Bem como intencionados a se manterem numa zona de conforto, já testada, dos métodos tradicionais, provando seu conhecimento e expertise (HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010). Essas características ainda podem ser acentuadas em situações de treinamento com viés competitivo dependente de resultados e vitórias, não querendo correr riscos. Algumas vezes, também, são enfrentadas dificuldades didáticas para concretização das abordagens atuais, principalmente para aqueles sem o hábito de planejar (HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010).

Corroborando a essas ideias, Ginciene *et al.* (2019), ao entrevistarem e observarem professores de tênis, comentam que os professores conheciam superficialmente as novas abordagens, reconhecendo sua importância. No entanto, as aulas seguiam centradas num método analítico e descontextualizado do jogo. Essa situação evidenciou uma divergência entre o discurso e a prática pedagógica. Uma formação não suficiente e a falta de tempo para planejamento foram percebidas pelos autores como possíveis fatores que favoreciam a manutenção desse modelo de reprodução dos gestos (GINCIENE *et al.*, 2019). Além do fator tempo para planejamento e aplicação, Harvey e Jarret (2014) citam outras preocupações, tanto dos professores em formação quanto daqueles já formados em se tratando de aplicação das novas abordagens (centradas no jogo). Ao revisar a literatura desse tipo de abordagem desde o ano de 2006, os autores (HARVEY; JARRET, 2014) encontraram: falta de confiança em engajar os estudantes com questionamentos de alto nível; dificuldades em instruir e conceituar; uma mentalidade impregnada e o controle comportamental percebido (HARVEY; JARRET, 2014).

Goodyear e Casey (2015) sugerem, ainda, que os professores, ao se depararem com pedagogias alternativas e inovadoras, primeiro passam por um momento de alta motivação e empolgação, chamado pelas autoras de uma “lua-de-mel” da renovação pedagógica. No entanto, raramente conseguem prosseguir com essas práticas após esse período inicial. Para que a inovação venha com uma real mudança, Goodyear e Casey (2015) propõem uma interação social em três níveis: facilitar o aprendizado dos professores (formação); encorajar o diálogo aberto com os demais envolvidos no contexto (outros departamentos da instituição, estudantes, colegas da instituição, etc.); e, a

colaboração de uma comunidade de prática. Esse ideal de comunidade de prática promove que os professores trabalhem conjuntamente com seus pares, com trocas de ideias e apoio mútuo, bem como juntamente às universidades, favorecendo uma real mudança pedagógica (GOODYEAR; CASEY, 2015).

Partindo desse pressuposto, os modelos de aula baseados exclusivamente no aperfeiçoamento técnico anteriormente ao processo de jogo, tem sido bastante debatidos e analisados como uma forma menos proveitosa em se tratando de desenvolvimento integral dos estudantes, mas que, ainda assim, continua muito presente nas práticas pedagógicas dos professores e ainda predominantes como estratégia de ensino (GALATTI *et al.*, 2014; GINCIENE *et al.*, 2019; SADI, 2016; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; VOSER; GIUSTI, 2015). Por outro lado, deve-se ter cautela ao tratar a técnica em si como vilã. De acordo com Vaz (2016, p. 88),

Às vezes a crítica às formas opressoras do corpo, vinculadas à disciplina excessiva e ou sem sentido, atribui à técnica uma vilania que talvez esteja mal colocada. Diferente é quando se critica o tecnicismo, ou seja, quando a técnica se apresenta como um fim em si mesmo, não mais como um meio para atingir fins que seriam desejados para, no caso da Educação, alcançar a boa formação humana.

O gesto motor e a criação de técnicas para realização de movimentos são intrinsecamente humanas e contribuem para o desenvolvimento de ações complexas e que colaboram com a evolução de maneira geral (VAZ, 2016). Dentro do esporte, ela também tem a sua importância e o seu aprimoramento deve sim ser levado em consideração (GALATTI *et al.*, 2014; SADI, 2016; VAZ, 2016). Dentro de uma ação motora a técnica surge como uma finalização daquilo que foi decidido, é o que vai concretizar toda a ação motora. O início da ação é marcado pela percepção de todos os agentes influenciadores em uma partida - espaço, jogadores, árbitro, implemento, entre outros; após a percepção de tudo que pode influenciar na ação, surge a tomada de decisão – o que fazer, agora que sei de todas essas informações? Para, aí sim, todo o processo culminar na execução do movimento, seja ele qual for (deslocamento para marcar, passar a bola, tentar recuperar a bola, finalizar, etc.) (GALATTI *et al.*, 2017). Portanto, quanto melhor for executado esse gesto, melhores resultados cada ação motora poderá gerar. A técnica é sim importante, mas deve ser trabalhada de maneira contextualizada e com finalidade clara para todos, sem estar dissociada da tática (GALATTI *et al.*, 2017; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; SADI, 2016).

1.2.2 Novas Tendências em Pedagogia do Esporte

Os esportes da família dos jogos esportivos coletivos e que possuem interação entre os adversários (como é o caso do futsal), geram inúmeras variações das possibilidades de ação, velocidade de raciocínio e tomadas de decisões táticas, de natureza adaptativa aos acontecimentos - imprevisível, nos quais todos os elementos coabitam o mesmo tempo e espaço, esse tipo de jogo é sistêmico e complexo por natureza (GALATTI *et al.*, 2014; GALATTI *et al.*, 2017; GUBACS-COLLINS, 2007; SADI, 2016; SCAGLIA *et al.*, 2013). Assim, para explorar uma metodologia que siga o seu caminho através dos jogos, o professor deverá ter o cuidado metodológico de planejar, criar objetivos e conteúdos orientados pela natureza situacional do jogo. Isso não quer dizer que se deve apenas deixar jogar, mas que situações de resoluções de problemas do próprio jogo sejam agentes mobilizadores das competências e habilidades dos alunos (GALATTI *et al.*, 2017; SCAGLIA *et al.*, 2013).

Por meio do pensamento baseado na construção do ensino do esporte tendo os jogos como sendo o centro do processo, surgem ideias que nascem de uma crítica aos modelos tradicionais, como uma renovação das bases e formas de se ensinar. Diversas são essas novas abordagens. Uma das pioneiras, por Bunker e Thorpe, intitula-se *Teaching Games for Understanding* (TGfU), proposta no ano de 1982 (GALATTI *et al.*, 2017; SADI, 2016; HARVEY; JARRET, 2014; HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010). Com base nessa proposta, diversas abordagens a nível mundial foram sendo pensadas, planejadas, estruturadas e estudadas. Como característica comum a todas elas: utilizam-se de abordagens centradas no jogo (GCA – *Game Centred Approach*) (HARVEY; JARRET, 2014). Além do TGfU, exemplos de outras abordagens utilizadas e tendo o jogo como ferramenta central do processo de ensino são: *Sport Education – SE* (GALATTI *et al.*, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; ARAÚJO; MESQUITA; HASTIE, 2014; SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011; SADI, 2016; SIEDENTOP, 1998) e *Tactical Games – TG* (HARVEY; JARRET, 2014; SADI, 2016; DYSON; GRIFFIN; HASTIE, 2004). Harvey, Cushion e Massa-Gonzalez (2010) citam, ainda, as raízes do TGfU provindas dos estudos de Mahlo em 1974 e Deleplace em 1969 e 1974, de um pensamento emergente que reconhece os processos cognitivos como amplamente necessários para a realização de habilidades e gestos motores dentro das situações de jogo. Assim como o TGfU, o SE é criado como uma resposta às abordagens de ensino dos esportes centradas na técnica, vistas como abordagens que são insuficientes em autenticidade e significância (ARAÚJO; MESQUITA; HASTIE, 2014).

Em suma, mesmo que apoiadas em diferentes bases teóricas, tratam-se de metodologias de trabalhos centradas nos jogos e na resolução de problemas. Bem como o aluno e a aluna sendo o centro do processo. À aluna e ao aluno é dada a centralidade das ações e reflexões na resolução dos problemas que surgem da prática. Além disso, o desenvolvimento das ações táticas e técnicas são sempre (ou na maioria das vezes) proporcionadas dentro do contexto e das situações de jogo (GALATTI *et al.*, 2017; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013).

No Brasil, diversos são os autores que tem discutido, analisado e apresentado formas de evoluirmos as práticas pedagógicas enquanto professores de esporte, baseados em novas tendências da PE. Pensa-se num esporte que possa ser ensinado para todos e não apenas para os mais aptos. E que se possa ensinar mais que esporte, que se ensine questões muito mais amplas do que a prática de uma modalidade. O ser humano como centro do processo, como um meio e também como um fim. Alguns referenciais, que devem ser estruturalmente planejados e intencionalmente trabalhados nas nossas aulas, contribuem para um desenvolvimento integral de nossos estudantes. Pensar o ensino de maneira ampliada, não apenas pragmática e tecnicista (MODOLO *et al.*, 2017).

A partir disso, com a evolução das pesquisas, dos estudos e das aplicações práticas em PE, pensa-se em atualizados referenciais que possam tratar do esporte como o fenômeno complexo que é. O que era, anteriormente, centrado na repartição do jogo em pequenas porções e orientado aos modelos de repetição dos gestos técnicos isolados de contexto, passa agora a uma visão de compreensão do jogo através do jogo. Sistematizando, organizando, aplicando e avaliando os processos de ensino e aprendizagem dos esportes (GALATTI *et al.*, 2014; GALATTI *et al.*, 2017).

1.2.2.1 Referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural

Essa trajetória, demonstrada por publicações de pesquisas e de livros, também tem evoluído para algo ainda maior. Mesmo após esse início de uma preocupação sobre uma pedagogia própria para o esporte, muito se caminhou em relação aos métodos de ensino. No entanto, isso ainda não é o bastante, pois também acaba visando (ou dando maior importância) para os aspectos práticos e movimentos motores. Ferreira (2009) em sua dissertação de mestrado, faz uma construção desse campo do conhecimento, defendendo que a “PE vê sua compreensão reduzida quando é definida como sinônimo de metodologia, ou quando, por exemplo, é entendida como a ciência do método global de ensino dos esportes” (FERREIRA, 2009, p. 38).

Aliado a isso, Ferreira (2009) aponta uma PE voltada aos diferentes aspectos desse campo tão plural e cheio de significados que é o esporte. Para o ensino do fazer, sugere estratégias que consigam desenvolver não somente a parte da execução dos movimentos, mas que tenham intrínsecos na tarefa a resolução de problemas, tomadas de decisão, entre outras questões que façam com que o sujeito pense e tenha como foco de sua atenção todas as interações e não somente o gesto técnico. O esporte, neste sentido, deve ser sempre voltado a um desenvolvimento geral do jogo e para o jogo, além de outros pontos da vida e de uma educação integral. Assim:

Por esse conjunto de ideias é que entendemos que o grande avanço das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte (NTPE) é o de transcender e não apenas o de contemplar às mudanças do ensino centrado da técnica para a tática do jogo, do exercício para o jogo; da repetição do gesto para a humanização do gesto. Esta transcendência se dá, justamente quando a PE assume a responsabilidade de lidar com a relação entre o ambiente esportivo – os sujeitos que jogam – a modalidade praticada – e a intencionalidade da prática educativa (FERREIRA, 2009, p. 54).

Dessa forma, para uma prática pedagógica que tem o planejamento de seus conteúdos dentro de uma proposta pensada por diferentes referenciais, inicialmente apresenta-se o técnico-tático. Tratando-se das ações de jogo especificamente, esse referencial se propõe a desenvolver o que de fato se faz dentro do contexto da modalidade esportiva, a prática em si. Podendo ser pensado, de maneira a ampliar sua compreensão, de uma forma não apenas focada no gesto técnico, mas sim, em todo o desencadeamento das ações que levam até a concretização técnica. É o referencial que se propõe a intencionalmente organizar e sistematizar pedagogicamente as vivências e práticas e proporcionar aos praticantes as melhores possibilidades de desenvolvimento tático, técnico e físico de uma família de modalidades ou mesmo de alguma modalidade específica (GALATTI *et al.*, 2017; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Importante conceituar as diferenças de cada aspecto desse referencial, sendo que “sistema de jogo refere-se ao posicionamento inicial e recorrente da equipe; a estratégia, ao desenho a médio e longo prazos durante a temporada; a tática, ao sentido de pertencimento coletivo e a técnica, à individualidade artística do jogador” (SADI, 2016, p. 93). Ou, ainda:

[...] estratégia [...] (é o que está previsto anteriormente, é o planejado) [...] organizado com fim definido [...] associa à tática, que é a adaptação instantânea da estratégia às configurações de jogo e à circulação da bola. [...] tática [...] como a gestão intelectual do comportamento nas situações de conflitualidade [...] A técnica [...] definida como a habilidade motora especializada que permite executar uma tarefa de forma mais objetiva e econômica possível. [...] a estratégia antecipa os objetivos das ações táticas, que são instantâneas e confirmarão ou readequarão as opções estratégicas; a tática, por sua vez, só se concretiza com as ações motoras especializadas, as técnicas. Assim, os três

conceitos são indissociáveis, sendo a tática o fator que estabelece o elo entre a estratégia e a técnica esportiva” (GALATTI *et al.*, 2017, p. 641-642).

Dialogando com Sadi (2016) e os conceitos apresentados em sua obra, entendo que a estratégia também possa ser adaptada dentro de uma mesma partida. Assim como a tática pode ser individual, a nível particular e não apenas vinculadas ao coletivo.

Ao se pensar em um esporte que não estivesse apenas preocupado com o aprendizado físico e esportivo, mas que também desenvolvesse nos praticantes noções sociais, educativas e dentro de uma proposta de valores, surge o referencial socioeducativo. A ideia é que se desenvolvam cidadãos não apenas aptos a praticarem um esporte, mas que também possuam autonomia e criticidade para uma produção e ressignificação esportiva. Dentro dos valores sociais e comportamentos adequados socialmente que uma prática pedagógica intencional e bem orientada pode promover, citam-se: cooperação, inclusão, cidadania, respeito às diferenças (sejam elas quais forem), senso coletivo, entre outros tantos aspectos humanos favoráveis para a vida em sociedade (GALATTI *et al.*, 2017; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Ainda em relação aos diferentes eixos de ensino, toda uma contextualização do nosso país e da nossa cultura se vê como algo fundamental. Pois, mesmo se tratando de aulas de esporte “é preciso compreender a diversidade cultural, histórica, ética e social que compõe a sociedade brasileira” (FREIRE; MEDEIROS, 2016, p. 44). Essa citação atenta sobre as demandas e possibilidades de reflexão acerca do contexto de sociedade na qual nós brasileiros estamos inseridos, o que conduz ao próximo referencial.

Proposto por Machado, Galatti e Paes (2014), pensa-se, também, no referencial Histórico-Cultural. Para um ensino integral que possa realmente desenvolver nos estudantes a cidadania e o senso crítico, não se pode os privar dos conteúdos que abordarão a história, o contexto e a cultura, tanto esportiva quanto do meio ao qual se faz parte. Esse referencial reforça os dois anteriores e respeita a integralidade de ambos, esporte e praticantes. A apreciação, o interesse e o gosto pelo esporte passam diretamente por esse referencial. Dentro dos assuntos que cabem a esse tema, encontram-se: a história dos esportes e da modalidade que se pratica (assim como a sua evolução), o contexto das regras, o quanto a mídia influencia em todos esses aspectos, os eventos esportivos e suas grandes magnitudes, assim como os atletas ídolos e que se tornam referências. Há, ainda, as diferentes possibilidades de atuação dentro do universo esportivo, não somente como atletas, mas como treinadores, professores, árbitros, agentes da informação midiática, praticantes por lazer, dentre tantas outras formas de se viver e ativamente participar desse

fenômeno. Sendo de tamanha importância, também deve constar de maneira intencional nos planejamentos pedagógicos.

Ainda em relação ao referencial Histórico-Cultural, Nunes (2017) reforça como um aspecto a darmos atenção o ensino da história da modalidade pretendida e os avanços – modificações e adaptações sofridas ao longo dos anos. Ao entender o contexto e a evolução da prática, acaba se reforçando o motivo pelo qual chegamos ao modelo de prática atual e, também, porque o aprender. Assim, o conteúdo histórico das modalidades “pode contribuir, junto aos discentes, na aquisição de conhecimentos sobre o processo de criação e evolução desses esportes, associando-os ao contexto social e político de cada geração” (NUNES, 2017, p. 69). Todas essas características podem contribuir diretamente no desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Um ponto interessante levantado por Lippi, Souza e Neira (2008) é acerca de uma pedagogia crítica daquilo que é apresentado no esporte divulgado pela mídia de massa. Os autores trazem dados, exemplos e situações de uma fonte que reproduz aspectos sociais negativos de um esporte visto apenas de uma forma: extremamente competitivo, de resultados, excludente e “negando as diversas formas de manifestações das práticas esportivas” (LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008, p. 103). Além disso, tais aspectos negativos do esporte podem aos poucos e a longo prazo, resultar em um poder não visível e nem palpável de posturas que não serão positivas para a sociedade. É reforçado ainda que esse assunto não pode ficar de fora do que é ensinado sobre o esporte para as crianças e jovens (LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008). Assim:

[...] dado o alcance e o poder simbólico exercido pela mídia esportiva sobre os múltiplos espaços culturais, sua influência cultural não pode ser ignorada tampouco menosprezada, mesmo que muitos não atentem às ideologias conservadoras por ela produzidas e reproduzidas. Nesse âmbito a escola surge como espaço propício para que se estabeleça uma reflexão sobre esse processo e a aula de educação física como o tempo curricular adequado para a reflexão crítica e pedagógica acerca do repertório de informações, visão de mundo e concepções que dizem respeito ao fenômeno esportivo (LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008, p. 99).

Torna-se válido acrescentar a esse trecho as aulas específicas de esporte escolar, que, muitas vezes, dispõem de um tempo maior com os alunos e com mais tranquilidade para abordar diferentes temas. O professor, atuando como um agente mediador, pode levantar reflexões sobre esse tema, permitindo que “as práticas corporais possam ser reconstruídas pelos sujeitos envolvidos na ação pedagógica, em que a alteridade e o respeito pela diversidade cultural se façam presentes nas práticas cotidianas escolares” (LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008, p. 102).

1.2.2.2 Dimensões procedimental, conceitual e atitudinal

Vistos os referenciais, os quais se sugerem intencionalmente e igualmente promover nas aulas de esporte, parte-se agora para uma seguinte construção conceitual: as dimensões dos conteúdos. Cada conteúdo, pensado e gerado a partir dos referenciais, podem ser, idealmente, abordados nas aulas por meio de três dimensões. A dimensão procedimental, a conceitual e a atitudinal (BARROSO; DARIDO, 2009; BRASIL, 1998).

Analisando as ações metodológicas presentes no ensino do esporte em contexto escolar, Barroso e Darido (2009) discutem essas proposições com base nas dimensões dos conteúdos. Essas dimensões são inicialmente propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) como possíveis balizadores para os professores. A organização é para que o professor possa entregar de forma completa cada conteúdo aos estudantes. O documento expõe que cada conteúdo desenvolvido deva ser apresentado “segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao fazer), e atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas” (BRASIL, 1998, p. 73). Além disso, essas categorias (dimensões) mesmo trabalhadas de maneira específica, são abordadas associadamente (BRASIL, 1998).

A título de exemplo e com inspiração nos PCN (BRASIL, 1998), traz-se o conteúdo da marcação para explicar como os conteúdos do esporte podem ser pensados a partir das dimensões. Em relação à dimensão conceitual (O que se deve saber sobre marcação?), os alunos devem aprender o que é uma marcação e como pode ser utilizada em um jogo. Na dimensão procedimental (O que se deve saber fazer?), os alunos devem aprender a realizar a marcação. Já na dimensão atitudinal (Como eu devo fazer?), os alunos devem saber as atitudes necessárias durante a marcação e sua relação com o adversário.

Retornando ao estudo de Barroso e Darido (2009), os autores identificam a PE como um campo que está trazendo alta contribuição para que o esporte e as modalidades sejam ensinados com maior qualidade e de uma maneira apropriada, possibilitando o desenvolvimento das dimensões. No entanto, o esporte ainda tem sido ensinado principalmente através da dimensão procedimental, com uma preocupação grande em ensinar aos alunos o que fazer e o que se deve saber fazer, com foco na prática, na técnica e nos gestos motores (BARROSO; DARIDO, 2009). Barroso e Darido (2009) refletem, ainda, sobre a literatura propor, assim como ocorre nas aulas, maior atenção e exemplos de como fazer aquilo que tange ao procedimental, sendo as dimensões conceitual e

atitudinal abordadas, mas com necessidade de maior aprofundamento, oportunizando mais conteúdos para a formação dos professores. Vale destacar que, Barroso e Darido (2009) não propõem que os conteúdos sejam menos abordados pela dimensão procedimental, pelo contrário: enxergam uma importante necessidade de que os professores tenham embasamento para bem estruturar o seu ensino e que, além de melhorar e aperfeiçoar o procedimental, defendem

a ideia da incorporação de novos aspectos, como um melhor entendimento do porquê de estarmos realizando determinado movimento, uma maior reflexão sobre o fenômeno esporte e discussões sobre as atitudes e as condutas de comportamento (BARROSO; DARIDO, 2009, p. 283).

Nessa mesma linha de orientação encontrada nos PCN, com um viés e nomenclatura semelhantes (não iguais), González e Bracht (2012) sugerem o desenvolvimento dos conteúdos dentro de três dimensões. Os autores sugerem: saberes corporais, saberes conceituais e saberes atitudinais (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Os saberes corporais dizem respeito ao “saber fazer” determinada ação desenvolvendo o conhecimento que se produz a partir das experiências corporais. De maneira a desenvolver os saberes conceituais, pode-se contar com algumas atividades, trabalhos ou exercícios. Algumas possibilidades são: uso de saberes preconcebidos dos alunos para aquisição de novas ideias; temas de casa; caderno da disciplina (modalidade); produção de sínteses; pesquisas sobre práticas esportivas do dia a dia do aluno; registro das experiências corporais; organização de fichas com as origens das modalidades estudadas; confecção de quadro com a classificação dos esportes, entre outros (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

A dimensão atitudinal, dizendo respeito aos valores sociais presentes na prática esportiva, também conta com algumas estratégias que facilitam e contribuem para seu desenvolvimento. Mais do que produzir discursos moralistas, os professores devem estar atentos aos problemas de comportamento que surgem nas aulas. Dessa forma, uma boa sugestão é, juntamente à turma, problematizar a questão e construir propostas, inclusive com o apoio dos estudantes, para que tudo se resolva. Além disso, as próprias estratégias utilizadas para os saberes conceituais, também podem contribuir para os atitudinais, no entanto, utilizando temas sociais ou comportamentais presentes nas aulas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Essas dimensões quando intencionalmente inseridas no planejamento do professor, podem contribuir e complementar umas as outras.

1.2.3 Outros aspectos presentes na prática pedagógica em PE

Tomando por base teórica³ a construção de González e Bracht (2012), no capítulo que diz respeito ao “Como Ensinar?”, no qual o presente trabalho também se baseia enquanto prática pedagógica dos professores, divide-se o método de ensino em três pilares, chamados pelos autores de “elementos-chave” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 77). Esses pilares de embasamento da prática pedagógica do professor, são: a) as tarefas, já abordadas anteriormente nesse estudo, como aquelas propostas e formas de prática indicadas pelo professor para que os alunos as realizem – as atividades de aula em si; b) a intervenção, relacionada a forma como a professora e o professor intervém e age perante a turma; e c) o papel da aluna e do aluno, sendo o que a(o) aluna(o) de fato faz durante a aula – podendo ter uma posição passiva (reprodutor de exercícios e movimentos) ou ativa (participando das ações e decisões) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Em relação à intervenção da professora e do professor, pode ser vista como a maneira com a qual transmitirá as tarefas para os praticantes e as ações pelas quais se utiliza para buscar a aprendizagem do aluno e da aluna. A comunicação é um fator chave. E essa ação interventiva nas aulas / treinos também é dividida em diferentes aspectos: “a) organizar o trabalho; b) motivar os alunos; c) disciplinar os alunos que não observam as orientações da aula e/ou do trabalho; e d) instruir” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 80). A organização se relaciona com a boa estruturação dos espaços, grupos, tempos e materiais. O motivar se dá de forma particular ou em grupo, para envolver e engajar nas tarefas propostas. Amenizar comportamentos desnecessários e indicar caminhos mais adequados cabem ao item “c”. Os conteúdos e a preocupação em serem bem apreendidos por parte dos estudantes está diretamente ligado ao bem instruir (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

A instrução, apesar de não ser uma categorização, pode ocorrer de diferentes formas: a) explicação; b) demonstração; c) orientação; e d) indagação (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Os autores não propõem, necessariamente, uma sequência pré-estabelecida. Apresento aqui em forma sequencial com o caráter explicativo e no intuito de tentar tornar a ação descrita mais concreta. Inicia-se pela explicação, que é vista como

³ Há, ao longo desse trabalho, adaptação teórica de González e Bracht (2012) para o contexto de ensino do esporte extracurricular, visto que os autores tratam do ensino do esporte na EF como componente curricular. No entanto, entendo que as práticas de ensino e as abordagens possam usufruir de semelhantes aspectos relacionados ao “Como ensinar” os esportes.

a tentativa de transmissão de uma ideia ou conhecimento para o grupo ou aluno/aluna. Em seguida, surge a demonstração, muito comum na EF e nos esportes, como o ato de tentar passar uma imagem daquilo que se pretende que o aluno realize. Reforça-se, enquanto as alunas e os alunos realizam as tarefas, as informações já fornecidas anteriormente ou se oferece novas “dicas”, como forma de orientação. E, por fim, a construção de indagações, como forma de criar na aluna e no aluno o hábito de pensar e procurar as respostas em vez de tê-las prontas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Ao se tratar do papel do aluno, pode-se dividir basicamente em ativo ou passivo, e está diretamente ligado ao tipo de tarefa desenvolvida e a forma como o educador ou a educadora intervém. Para as tarefas nas quais o aluno recebe modelos e deve os reproduzir, simplesmente através da repetição e de tentativas de alcançar um padrão demonstrado, o estudante assume um papel passivo. Por outro lado, em tarefas nas quais o aluno participa ativamente tanto dos processos de decisão, criação, reflexão e procura por respostas, com base na experiência, o produto final é dependente de uma ação, colocando o aluno como totalmente ativo ao longo da aula (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

1.2.4 Utilização das competições como ferramenta de aprendizagem

Esporte e competição caminham de mãos dadas, estando atrelados (KRAHENBÜHL *et al.*, 2019; LEONARDO; SCAGLIA, 2018a; LEONARDO; SCAGLIA, 2018b). É da natureza esportiva competir, pois, existindo duas equipes, uma sempre terá o desejo de superar a outra. Por isso, onde se ensina esporte deve se ensinar a competir. No entanto, na competição no contexto escolar, é importante o cuidado para que não seja análise avaliativa de qualidade do trabalho do professor. A orientação e criação de competições devem ter o cuidado de não serem embasadas em modelos midiáticos ou profissionalizados. Tampouco, apenas as alunas e alunos que se destacam receberem a oportunidade de competir. Ou seja, deve ser pedagogicamente pensada e estruturada por meio de condutas e princípios voltados às crianças e aos estudantes (BALBINO *et al.*, 2013; KRAHENBÜHL *et al.*, 2019; MONTAGNER; SCAGLIA, 2013; REVERDITO *et al.*, 2016; REVERDITO; SADI, 2016; REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013; SCAGLIA, 2013).

Ao contrário disso, os eventos e situações de competição tem suprido mais os desejos dos adultos e das instituições, ficando os desejos das crianças e dos jovens em segundo plano (BALBINO *et al.*, 2013; KRAHENBÜHL *et al.*, 2019). Muitas vezes, em

situações de competições escolares, os mais aptos e aptas estão em quadra enquanto os menos aptos apenas assistem (MONTAGNER; SCAGLIA, 2013). Todas essas questões são dignas de um atento olhar pedagógico. Os estudos acerca das competições, anteriormente pouco explorados no campo da PE (REVERDITO; SCAGLIA, 2013) têm recebido atenção e foco de estudos atuais (KRAHENBÜHL *et al.*, 2019; LEONARDO; SCAGLIA, 2018a; LEONARDO; SCAGLIA, 2018b).

Uma possibilidade de melhora está na competição ter seus alicerces em princípios pedagógicos que condizem com as capacidades e necessidades das pessoas praticantes (KRAHENBÜHL *et al.*, 2019; LEONARDO; SCAGLIA, 2018a) – surgindo, assim, a competição pedagógica como um dos conteúdos a serem desenvolvidos. Esse tipo de atividade agrega valor educativo e sustentação para sua efetivação e, ainda, fazendo com que a escola reconheça a importância do esporte e da competição, o que ainda é desvalorizado pelas instituições de educação (REVERDITO *et al.*, 2008; REVERDITO *et al.*, 2016). Pensa-se nas competições como pedagógicas:

[...] cientes de suas particularidades e função educacional. Logo, esse modelo de competição tem o desafio de romper com a ideologia e o paradigma reducionistas, que sustentam os sistemas atuais, em que prevalece o ideário de ganhar a qualquer custo, o individualismo e a escravidão dos resultados. As reflexões e ações sobre as competições escolares terão de superar os modelos esportivizados, a visão do adulto em detrimento dos anseios da criança e seu caráter secundário e inferior dentro da escola. [...] a competição não é boa e nem ruim, ela é aquilo que especificamos para seus fins, tornando-nos responsáveis pelo ambiente pedagógico que satisfaça as necessidades e desejos de crianças e adolescentes. E que, além de fazer diferente, possamos fazer a diferença na escola (REVERDITO *et al.*, 2008, p. 43-44).

Um papel fundamental e que pode acabar conduzindo as competições escolares a diferentes caminhos é o papel das mães e dos pais. Para o sucesso de ações voltadas aos modelos de competições pedagógicas, as famílias devem estar totalmente cientes dos objetivos envolvidos. Conscientizando-se de sua corresponsabilidade nesse processo de aprendizagem (MONTAGNER; SCAGLIA, 2013), pois, inevitavelmente, são exemplos de conduta para as suas crianças e jovens. Reverdito e Scaglia (2013, p. 238) ainda complementam que deve haver uma “participação efetiva de todos os protagonistas”, todas e todos que participarão do momento de competição devem estar presentes ao longo do processo e cientes de suas responsabilidades.

Silveira (2017) ao direcionar seu olhar às competições que acontecem entre as escolas, umas contra as outras, considera que o esporte da escola se amplia, de maneira a oportunizar aos estudantes uma experiência de prática que ocorre fora desse ambiente (escolar). Ainda que como atividade extra, neste caso (das competições), o esporte segue com o caráter de aprendizado, sendo uma etapa que aprimora o que é aprendido nos

conteúdos das aulas e que deve manter o sentido de encontro entre todos os envolvidos. Por outro lado, esse tipo de participação acaba não sendo oportunizada para todos os alunos e alunas, visto que apenas um grupo, mais preparado motora e sócio emocionalmente, representará a instituição nesses jogos. Assim, Silveira (2017) sugere que a escola oportunize um horário de treinamento extra, para esses grupos se prepararem e relata a importância disso para todos, mesmo aos não selecionados:

Apesar de as competições esportivas comportarem somente a atuação de um grupo de representantes da escola em cada modalidade, é importante salientar que esse momento é extremamente relevante para o desenvolvimento do senso ético e estético do *Eu Corpo* dos demais alunos, uma vez que permite a apropriação cultural enquanto apreciadores do fenômeno (SILVEIRA, 2017, p.27).

Portanto, assim como a técnica, não é a competição em si um problema na iniciação esportiva, mas aquilo que se faz dela, como ela é construída e os objetivos de quem a propõe. Se bem construída e oportunizada, pode gerar grande motivação e muitas possibilidades de desenvolvimento humano. Ao contrário do que se pensa sobre competição pedagógica, deve-se atentar a certas características de uma competição que possa ser prejudicial: vencer antes de se divertir, objetivos adultos e profissionalizados, pouca participação das crianças e jovens no processo, modelos baseados em eventos institucionalizados, entre outros (BALBINO *et al.*, 2013).

1.2.5 Pressupostos para uma avaliação do aprendizado

Entre as ações pertinentes às novas tendências em PE, consta o ato de avaliar o ensino e a aprendizagem (GALATTI *et al.*, 2014; GALATTI *et al.*, 2017; LEONARDI *et al.*, 2017). No que cabem aos modelos e métodos de ensino, muito se tem avançado por meio de pesquisas e experiências práticas, no entanto, ainda são escassos os estudos no quesito avaliação (LEONARDI *et al.*, 2017). Esse aspecto se configura como um dos campos a serem ainda mais explorados e desenvolvidos dentro da PE (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013).

A ação de avaliar possui enorme importância quando pensamos em aprendizagem. Para saber se o que se está ensinando realmente está sendo absorvido pelos estudantes, necessita-se de instrumentos que percebam essa evolução (ou falta dela). Assim, pode-se iniciar um processo reflexivo acerca dos caminhos e decisões a serem tomados a seguir. Dessa forma, para que a avaliação também seja algo de real impacto no desenvolvimento integral dos estudantes, autores (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012;

LEONARDI *et al.*, 2017) sugerem diversificados questionamentos que podem orientar o processo avaliativo ao longo da aprendizagem esportiva.

Leonardi *et al.* (2017) apresentam as reflexões: o que é avaliar? Por que avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar? E, então, como avaliar? Já González e Bracht (2012) indagam: para quê, o quê, quando e como avaliar? Sendo esses questionamentos orientadores de um capítulo inteiro do livro (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Os motivos estão relacionados, claramente, ao aprendizado das alunas e alunos. Visando sempre o estudante como centro do processo, orientando para um caminho que proporcione os maiores ganhos possíveis. Assim, avaliar para que se perceba se os objetivos estão sendo alcançados, oportunizando ao praticante uma auto condução moral e intelectual. Por sua vez, a avaliação deve ser constante: antes, durante e após determinado período de aplicação de algum conteúdo ou proposta. O antes verifica o que já se sabia e quais as limitações (como um diagnóstico); o durante age como *feedback* para que o aluno saiba se orientar na direção esperada e o após para se ter resultado daquilo que se pretendia (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; LEONARDI *et al.*, 2017).

Por fim, chegamos ao como avaliar? De forma a gerar resultados concretos e objetivos acerca da performance dos alunos, foram criados mecanismos de análise das ações tático-técnicas realizadas durante o jogo. Isso possibilita que o professor tenha dados que indiquem se os conteúdos foram absorvidos. Dentre diversas ferramentas existentes, duas se destacam pelo seu teor mais formativo (dando ao aluno papel central no processo de avaliação e se utilizando de forma constante do *feedback*): o GPAI, *Game Performance Assessment Instrument* (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998) e o TSAP, *Team Sport Assessment Procedure* (GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1997). Esses instrumentos utilizam listas de verificação das ações táticas e técnicas, apresentando resultados que podem ser trabalhados diretamente com os alunos para sua melhor compreensão e autoanálise (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; LEONARDI *et al.*, 2017).

Mesmo sendo formas que darão um melhor suporte aos processos de ensino e aprendizagem, ainda necessitam de aprimoramentos em alguns aspectos. Uma aplicação mais simples e autêntica no que diz respeito à realidade presente no dia a dia dos professores, além de atentar também aos conteúdos socioeducativos e histórico-culturais (LEONARDI *et al.*, 2017). De qualquer forma, são bastante adaptativas e podem ser utilizadas pedagogicamente, contribuindo para o aprendizado.

1.3 A Pedagogia do Esporte no contexto do Futsal como esporte extracurricular

Por meio das reflexões e conhecimentos apontados pelas tendências atuais em PE, encaminham-se possibilidades e estratégias de ensino e práticas pedagógicas que propiciem um maior desenvolvimento dos estudantes que buscam na atividade praticar e se envolver com a modalidade do futsal no esporte extracurricular. Reverdito *et al.* (2017a), ao analisarem a participação de jovens no contexto de esporte em um programa fora da escola, propõem que quanto maior for a participação e a continuidade, bem como a rede de apoio e o incentivo aos jovens praticantes, maior será o seu desenvolvimento. Por isso, o olhar de professores e professoras deve estar atento a todos os fatores que possam potencializar a aprendizagem integral dos estudantes.

Em outro estudo conduzido por Reverdito *et al.* (2017b) voltado ao esporte fora da escola, é apresentada a percepção de autoeficácia – crença de uma pessoa na sua própria capacidade em alcançar algo. A participação de jovens em atividades esportivas extracurriculares traz consigo potenciais benefícios no seu desenvolvimento positivo – tido como melhorias das características pessoais, como autoeficácia, competência, comportamento e capacidades, auxiliando em adaptações na própria vida e no ambiente (REVERDITO *et al.*, 2017b). Importante frisar que esses benefícios possíveis se relacionam com as competências, crenças e expectativas dos jovens, contribuindo no bem-estar pessoal e social (REVERDITO *et al.*, 2017b). Dentro disso o esporte, no estudo de Reverdito *et al.* (2017b), apresenta melhores resultados dessa percepção nos jovens praticantes se comparados aos seus pares que aderem a outras atividades extracurriculares ou que não participam de nenhuma. Tendo em vista o esporte no contexto estudado como importante meio de auxílio no desenvolvimento, quanto maior o tempo de participação maiores os benefícios, por isso, a continuidade é dada como fator-chave (REVERDITO *et al.*, 2017b).

A toda essa importância no desenvolvimento dos jovens (em especial aos que vivem em condições de vulnerabilidade e situações de risco) e sua permanência e continuidade na vivência esportiva, alia-se o papel do professor / treinador. Esse papel, totalmente ativo no contexto da participação esportiva é essencial e visto como fator chave para contribuir na qualidade das experiências esportivas dos estudantes. No entanto, ainda negligenciado no escopo da pesquisa e das políticas públicas (REVERDITO; CARVALHO; GONÇALVES, 2016).

Importante destacar os apontamentos sobre uma prática específica em uma única modalidade desde muito cedo. As práticas para a construção de um aprendizado esportivo

devem estar conscientes de que a especialização em uma única modalidade não é o único caminho. Também a diversificação, desde cedo, pode, inclusive, favorecer a um futuro desempenho de elite – visto que muitos atletas *experts* relatam vivências diversificadas. Essa diversificação desde os primeiros contatos com o esporte e pautada em atividades de várias modalidades fornece, também, importantes benefícios na participação esportiva contínua (ligado aos fatores de motivação e prazer) e no desenvolvimento pessoal (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; COUTINHO; MESQUITA; FONSECA, 2016). Essas abordagens centradas em diferentes tipos de jogos, além de melhorar a performance, o conhecimento tático e promover maior interesse e excitação por parte dos estudantes, também o faz nos professores (GUBACS-COLLINS, 2007). Aliado a isso, ensinam, também importantes habilidades adaptativas necessárias na aquisição de novas habilidades (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007). Portanto, mesmo quando o trabalho tem como foco a modalidade Futsal, a atenção dos professores também pode estar voltada a promoção de vivências mais amplas e diversificadas, permitindo aos estudantes um contato múltiplo e diverso com o esporte, principalmente nas turmas de idades mais baixas.

Observa-se que o esporte no contexto da escola se constitui como um campo vasto para reflexões e debates. E que não seja apenas reproduzido da mesma maneira como surge na mídia e como é praticado por adultos. Assim como a técnica e a competição não são por natureza problemáticas, mas a forma como são conduzidas, o esporte extracurricular também tem possibilidades mais adequadas de ser oportunizado no ambiente da escola. O que se sugere é que as possibilidades do esporte extracurricular possam ser pensadas a partir dos objetivos da escola. Sugere-se “ir ao encontro dos objetivos definidores do papel social da instituição escola” e que as aulas possibilitem ao aluno “conhecer, contextualizar e ressignificar o esporte”, aprendendo com qualidade e usufruindo das diferentes manifestações esportivas, tendo por base debates e reflexões que balizem a prática (REVERDITO *et al.*, 2016, p. 59, p. 67).

Assim, após todas as reflexões propostas – visando as possibilidades de um futsal escolar embasado na pedagogia do esporte – pensa-se em possíveis sugestões, organizadas em alguns tópicos para sintetizar as ideias:

- Abordagens que sejam pensadas num sentido amplo, não apenas voltadas aos aspectos técnico-motores. Deve-se levar em conta todo o universo esportivo, sua história e evolução, dando uma contextualização do que se faz e o porquê de se fazer.

- Levar em consideração as diferentes situações que possam acontecer dentro e fora de jogo e como os alunos podem se comportar frente às diversas situações, contribuindo para uma melhor socialização e amadurecimento emocional, tanto de maneira intrínseca como extrínseca.

- Permitir que os aspectos particulares de cada modalidade esportiva possam ser ensinados e distinguidos, construindo na aluna e no aluno um saber sobre as diferentes formas de esporte e onde elas estão inseridas nesse vasto mundo de práticas.

- Propiciar reflexão acerca das interpretações e visões críticas do esporte apresentado pela mídia, formando pessoas que possam analisar as informações daquilo que é transmitido antes de simplesmente reproduzir modelos e ideias.

- Criar situações reais de resolução de problemas, percepções e tomadas de decisão dentro do ensino do fazer (procedimental) técnico-tático, nas quais todos os praticantes estejam envolvidos e ativos de forma proporcional e inclusiva, e não apenas uma repetição de modelos já prontos ou fragmentados.

- Ainda, que os métodos criados para uma abordagem mais completa de ensino não sejam, igualmente aos métodos tradicionais, apenas reproduzidos como se fossem uma receita. Mas que os professores possam estudar e adequar cada programa ao seu contexto de prática, utilizando a técnica e a competição de maneira pedagogicamente situada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sendo o objetivo desse estudo analisar a percepção dos professores da modalidade Futsal Extracurricular sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares de Porto Alegre, a pesquisa foi de abordagem qualitativa (GAYA *et al.*, 2016). Trata-se de uma pesquisa voltada a uma vivência de uma ação humana. O fenômeno (prática pedagógica) estudado possui características complexas e não lineares. Dessa forma a abordagem qualitativa possui enorme importância devido às formas e expressões de vida não serem singulares, e isso direciona a um olhar sensível para os estudos de natureza humana (FLICK, 2009).

Como um dos componentes utilizados na análise e discussão das informações, utilizei o método descritivo, que é compreendido, como o próprio nome sugere, por uma descrição de um fenômeno e como ele se comporta, predominando os aspectos de interpretação (GAYA *et al.*, 2016). A partir de um exercício pautado no método descritivo, procurei registrar de maneira ampla as percepções dos professores acerca do fenômeno da prática pedagógica, dando ouvidos e visibilidade aos professores que vivenciam o campo do futsal extracurricular em escolas particulares de Porto Alegre. Ainda, não se objetiva com esse estudo generalizar informações ou apontar inferências (CRESWELL, 2014).

2.1 Participantes da pesquisa e instrumentos para obtenção de informações

2.1.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram sete professores de EF de escolas particulares que atuam com o ensino da modalidade futsal em aulas de esporte extracurricular (fora da EF como componente curricular). Os professores participantes foram selecionados de maneira intencional e voluntária (GAYA, *et al.*, 2016). Tendo em vista a minha participação enquanto professor em uma tradicional liga escolar de futsal que envolve competição entre escolas particulares de Porto Alegre, os professores que fazem parte dessa liga foram convidados a participar da pesquisa. Trata-se de uma liga organizada pelos próprios professores, sem vínculo com qualquer entidade esportiva, sendo o próprio grupo de docentes responsável por todas as articulações e gestão da competição. O grupo em questão conta com 12 professores e todos foram convidados a participar do estudo. Dos 12 colegas convidados, nove manifestaram interesse em participar do estudo, inicialmente. Com o decorrer dos contatos, permaneceram na pesquisa sete professores (TABELA 1).

	Idade	Formação	Tempo de docência no esporte extracurricular	Horas por semana no esporte	Número de escolas com a mesma função
Antônio	39 anos	Especialização em EF escolar	8 anos	30h	Duas
Alex	50 anos	Mestrado em área relacionada à EF e saúde	25 anos	20h	Uma
Alberto	59 anos	Especialização na área da Educação	20 anos	16h	Duas
Paulo	49 anos	EF - Licenciatura Plena	27 anos	12h	Uma
Felipe	46 anos	EF - Licenciatura Plena	23 anos	8h	Uma
Daniel	35 anos	Especialização em Futsal	8 anos	2h	Uma
André	30 anos	EF - Licenciatura	12 anos	17h	Três

Tabela 1 - Participantes

Os nomes utilizados são fictícios, não condizendo com a realidade ou contexto dos professores. Como características do grupo entrevistado encontram-se: todos são homens, brancos e com formação mínima a graduação (todos dentro da área da EF); as idades variaram de 30 (André) até 59 anos (Alberto); o tempo de experiência em atividades extracurriculares variou de 8 anos (Antônio e Daniel) até 27 anos (Paulo); a carga horária semanal destinada ao contexto esportivo escolar extracurricular de duas horas (Daniel) até 30 horas (Antônio); quatro dos professores (Alex, Paulo, Felipe e Daniel) atuam com o esporte extracurricular em apenas uma escola, outros dois (Antônio e Alberto) em duas escolas e um deles (André) em três escolas. A ausência de mulheres na pesquisa é devida ao fato de que a liga escolar utilizada como base dos contatos conta com apenas duas professoras (o grupo total conta com 15 pessoas, sendo os 12 convidados, eu e as duas professoras). As duas professoras fazem parte do corpo docente de escolas públicas - que participam da liga como convidadas. Esse estudo voltou seu olhar para o contexto das escolas particulares, o que fez com que as duas professoras não

fossem convidadas a participar da pesquisa. A partir disso, percebo duas questões: no meu contexto já se trata de uma área com poucas mulheres envolvidas (ao longo de minhas experiências poucas vezes encontrei professoras de futsal nas escolas) e isso se torna ainda mais evidente nas escolas particulares, uma das quais eu faço parte. Sendo assim, ao longo da escrita da análise e discussão, utilizei o termo “professores” por terem sido entrevistados apenas docentes do gênero masculino.

2.1.1.1 Nuances e detalhamento da fase dos contatos

Por se tratar de um grupo no qual estou inserido, a comunicação inicial com os professores foi muito simples e rápida. O primeiro contato foi por e-mail, com a Carta de Apresentação e breve descrição da pesquisa. De imediato três professores demonstraram interesse em participar. Os outros nove não responderam ao e-mail, o que me levou ao contato via WhatsApp (os colegas já sabiam da pesquisa, por sermos de grupos que desenvolvem atividades juntos). Desses nove, seis responderam à mensagem de maneira positiva, interessados em participar do estudo. Os outros três sequer responderam às mensagens (optei por não continuar mais tentando contato). Ou seja, dos 12 convidados, nove se interessaram em participar. Um deles disse que apenas participaria se a sua escola concordasse, o que acabou não ocorrendo. Outro professor parou de me responder durante a etapa de combinação de datas para a entrevista. Dessa forma, surgem os sete participantes da pesquisa.

O contato e o diálogo com os colegas foram sempre rápidos e tranquilos. Todos se mostraram bastante abertos e colaboraram muito com a marcação e oferta de dias e horários para a entrevista. A partir disso, surgiram os desafios externos ao pesquisador e aos participantes, como alterações de horário de trabalho, surgimento de emergências (tanto de minha parte como deles) e problemas de conexão (visto que as entrevistas foram realizadas por meio de vídeo chamadas - aplicativo Zoom, por conta da pandemia de COVID-19). Com isso, alguns reagendamentos foram necessários, mas realizados com bastante tranquilidade pelo apoio de cada professor envolvido na pesquisa.

2.1.1.2 Plano de ação da trajetória de campo

O plano inicial da coleta das informações foi organizado em dois momentos: 1) Fase de entrevista: entrevista com os professores integrantes da liga escolar que aceitaram participar da pesquisa e conceder entrevista e 2) fase de observação: dentre os professores que tivessem participado da fase de entrevista, seis seriam convidados a dar seguimento

à segunda etapa. Por serem muitos professores seria inviável observar a prática de todos. A ideia era garantir uma representatividade tipológica. Portanto, cada participante seria escolhido representando diferentes experiências prévias ou de trabalho. Um professor que atuasse há menos de 10 anos no esporte escolar e um professor que atuasse há mais de 10 anos no esporte escolar. Um professor que fosse docente exclusivamente da atividade extracurricular e um professor que fosse da atividade extracurricular e da EF curricular. Por fim, um professor que tivesse atuado como atleta (profissional ou de base) e um professor sem essa vivência. Esse critério colaboraria para uma construção dos diferentes significados e ações que os professores apresentam em suas práticas pedagógicas.

Com o cenário atual da pandemia de COVID-19, a etapa de observação não ocorreu. As observações dependiam de muitos fatores externos, os quais inviabilizaram por completo a segunda etapa da coleta das informações. As instituições de ensino sofreram inúmeras alterações de protocolos e com curto espaço de tempo. Entre os meses de julho a dezembro de 2020, aguardei o tempo que foi possível para que pudesse ser realizada a pesquisa como foi planejada, no entanto, a pandemia seguiu e as restrições oscilaram muitas vezes (até o momento atual, nenhuma das escolas em que atuam os professores participantes voltou a sua normalidade no que diz respeito às atividades extracurriculares). Esse tempo de espera impactou, inclusive, no período para a realização do trabalho, sendo necessário pedido de adiamento ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Além disso, como grande parte dos professores no nosso país, possuo emprego em duas escolas e com grande carga horária, sendo necessário muitas readequações de horários e organização extrema para finalização desse estudo.

2.1.2 Instrumentos

Tendo em vista a minha intenção em analisar um fenômeno complexo (prática pedagógica), a escolha de abordagem foi a qualitativa. E em se tratar das ferramentas para obtenção de informações, optei pela entrevista. Creswell (2014) aponta a entrevista aos indivíduos como um dos instrumentos característicos desse tipo de estudo (qualitativo). Assim, para a obtenção das informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (CRESWELL, 2014). Devido ao contexto pandêmico atual, todas as entrevistas foram feitas de maneira remota por meio de aplicativo de vídeo conferência (Zoom). As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro (APÊNDICE A) e foram gravadas e transcritas (CRESWELL, 2014). A duração das entrevistas foi de 32 minutos (André) até

uma hora e três minutos (Alberto), sendo o total das entrevistas de 340 minutos (aproximadamente cinco horas e 35 minutos). As transcrições geraram um total de 192 páginas.

2.2 Procedimentos Éticos

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o número CAEE: 40677120.0.0000.5347 (aprovado em 23 de dezembro de 2020, por meio de parecer consubstanciado) e convite aos 12 professores envolvidos na liga de futsal escolar. O contato inicial foi diretamente com os professores, o que foi viável por eu fazer parte da liga escolar e por não existir uma entidade esportiva que rege a competição. Foi feita aos professores uma descrição do projeto, bem como a explicação de seus objetivos, suas fases, seus riscos e benefícios. Após o aceite em participar, foi fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação no estudo. Os termos foram assinados pelos professores participantes da pesquisa.

Tendo em vista a colaboração de seres humanos, esta pesquisa ofereceu alguns riscos mínimos em relação à participação nas entrevistas, como: vergonha, inibição e desconforto em relação à exposição das suas ideias e opiniões. No entanto, os riscos foram mínimos e os participantes poderiam se recusar a participar a qualquer momento e solicitar que algum dado não fosse registrado. Os dados da pesquisa são confidenciais e nenhum nome divulgado. Esses dados ficarão armazenados por um prazo de cinco anos.

Os benefícios na participação da pesquisa não foram diretos e, tampouco, por meio de alguma recompensa financeira. No entanto, os resultados poderão contribuir para a área, na medida que possibilita a reflexão e compreensão das percepções sobre a ação dos professores em suas práticas pedagógicas no contexto do esporte extracurricular.

2.3 Análise das informações coletadas

A análise dos registros na pesquisa qualitativa tem como predominante a interpretação das informações coletadas (GAYA *et al.*, 2016). Pode ser realizada com base em procedimentos sistemáticos, que iniciam em unidades delimitadas de análise (CRESWELL, 2014). Dessa forma, as informações coletadas nas entrevistas (gravadas e transcritas) foram descritas, analisadas e interpretadas com base na teoria da Análise Temática (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Assim, todo o material oriundo dos

registros, passou por fases de organização até se tornarem temas de análise (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016) conforme Quadro 2:

ANÁLISE TEMÁTICA					
Familiarização	Codificação	Desenvolvimento de temas	Refinamento	Nomeação	Escrita
Imersão profunda nas informações	Releitura, criando etiquetas de códigos de assuntos	Organização dos códigos por aproximação	Releitura minuciosa observando coerência dos temas encontrados	Nomeação final dos temas	Ao longo de todo o processo analítico

Quadro 2 – Etapas da análise temática com base em Braun, Clarke e Weate (2016)

2.3.1 Reuniões de apoio com o orientador

Ao longo de todo o processo de análise e interpretação das informações, houve três momentos de reunião formal (por meio de vídeo chamada) e reflexão com o professor orientador desse estudo, visando planejar e estruturar os passos seguintes. A primeira reunião ocorreu no dia 18 de maio de 2021, logo após a fase 1 da análise temática (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). A segunda reunião foi no dia 29 de junho de 2021, pensando em organizações para a etapa 2. A reunião três, por sua vez, aconteceu no dia 13 de agosto de 2021, contribuindo para reflexão acerca da maneira como os nomes das notas foram aproximados. Ao longo de todo o processo, além desses momentos formais, o compartilhamento de ideias e debates eram constantes, sendo a comunicação mantida, em especial, por e-mail.

2.3.2 Detalhamento da condução das etapas de análise

Os passos apresentados a seguir, não necessariamente refletem um andamento linear de todas as partes (primeiro o 1, depois o 2 etc.). A análise das informações ocorreu desde o momento das entrevistas, sendo o detalhamento por etapas apenas uma forma de

apresentar em um formato de organização das ideias e sua construção. Houve momentos em que as aproximações, os nomes das notas e os próprios temas foram refletidos e reorganizados até que pensados na forma como apresentados nesse estudo.

O passo inicial consistiu em uma imersão profunda nas informações (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016), com o intuito de ter os primeiros contatos com o texto, criando notas e observações. O objetivo foi conhecer profundamente o material e as suas informações. Primeiramente, uma leitura breve das transcrições, sem criar notas ou comentários, apenas na intenção de ter os primeiros contatos com o texto e criando memória sobre o momento real de entrevista. Após isso, foi realizada a primeira reunião com o orientador, na qual foi combinado que as próximas leituras ocorreriam já com anotações e destaque a aspectos relevantes. Nessas novas leituras acompanhadas de registros escritos em caderno, foram geradas 25 páginas de anotações. Esse momento demarca o início do processo de escrita.

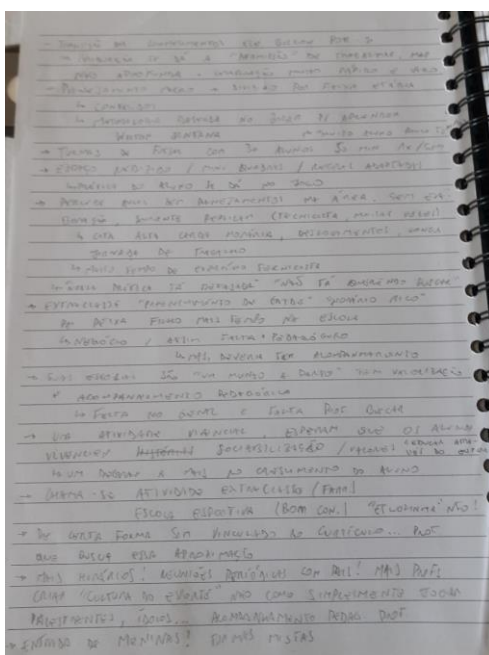


Imagem 1 – anotações em caderno acerca das impressões das leituras iniciais

O segundo passo foi a codificação, uma releitura, já familiarizada, criando etiquetas de códigos de assuntos presentes nos textos coerentes com a questão de pesquisa (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Esse momento teve início a partir da reunião dois. Os arquivos das transcrições receberam grifos e comentários dando nomes aos assuntos que surgiam nas falas dos entrevistados. Ao todo foram registradas 309 notas. Todas as notas foram distribuídas em um arquivo de Excel.

	A	B
1	Vivência anterior como jogador/aluno no esporte	7
2	Formação acadêmica inicialmente em outro curso	3
3	Graduação em EF com currículo antigo	1
4	Primeiras experiências docentes já em esporte extracurricular escolar: futebol	1
5	Adaptar a aula a diferentes espaços dependendo da disponibilidade	2
6	Experiência como proprietário de escola de esporte extracurricular fora da escola	1
7	Alunos excluídos das equipes escolares precisam encontrar lugar fora da escola	1
8	Participação em competições e eventos esportivos	4
9	Sequência pedagógica do futsal para o futebol	1
10	Experiência como docente em clube de futebol	3
11	Experiência como docente em EF curricular	1
12	Experiência como docente em Esporte extracurricular escolar	1
13	Não se especializou na área em que atua	1
14	Falta de tempo para estudar	1
15	Especialização em outra área da EF	1
16	Nossa área é mais da prática, menos teoria	5
17	Graduação com curto tempo	1
18	Aprendizado do professor acontece muito na prática do dia a dia	3

Imagem 2 – Amostra das notas registradas

Seguindo ao terceiro passo, os códigos foram organizados por aproximação. Diferentes notas, mas que tratavam de um mesmo assunto, foram agrupadas em temas (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Inicialmente, não havia nomes nos temas, apenas organizados por aproximações de notas. A cada novo assunto era criado um arquivo diferente, também no Excel. As 309 notas foram reorganizadas em sete arquivos. Após estarem agrupadas, foi feita uma releitura das notas. Essa releitura tornou possível que a cada aproximação fosse gerado um nome, com base no que se tratava cada agrupamento dessas notas.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Vivência anterior como jogador/aluno no esporte						
2	Veio de família que prezava muito pelo estudo		A história				
3	Já imaginava que estudaria EF durante o ensino fundamental						
4	Teve um professor de EF que foi referência e o motivou a cursar EF		Infância				
5	Estudou em escola que valorizava o esporte		Formação				
6	Visitava a escola onde estudou para assistir/ajudar nas aulas de esporte		Experiências				
7	Professores da escola podem ser inspiração para que alunos cursarem suas disciplinas no futuro						
8	Professor de esporte extracurricular se mantém na área porque gosta						
9	Na infância/adolescência já organizava torneios na praça do bairro						
10	Vivência como jogador no serviço militar num contexto "extracurricular" – após o fim do turno de serviço						
11	Desilusão profissional no futebol de campo por não se sentir valorizado						
12	No futsal sentia que tinha maiores ganhos profissionais, inclusive nas trocas com colegas de área						
13	Tem personalidade extremamente competitiva, somente com a experiência fez uma transição para ambiente escolar						
14	Intenção desde o início em trabalhar com o esporte (não EF escolar)						
15	Conciliava prática como atleta à teoria como estudante de EF						
16	Clube em que atuava como atleta o incentivou a cursar EF com oferta de trabalho						
17	Transição de atleta para professor foi fácil e natural						
18	Atleta de base em clubes de futebol/futsal						
19	Ainda enquanto aluno escolar já contribuía na organização das equipes						
20	Início da vida estudantil em escola pública						

Imagem 3 – Planilha de uma das aproximações

As fases 4 e 5, ocorreram após o primeiro desenvolvimento de temas, visto que os temas necessitaram de reflexão e de revisão. Essas nuances já estavam previstas e

corroboram com Braun, Clarke e Weate (2016), quando sugerem que os temas podem sofrer alterações, inclusões de novos temas e até exclusões de outros temas. O início desse momento foi marcado pela reunião três, na qual foi sugerido o exercício de escrita de parágrafos resumo acerca de cada um dos temas. A esse exercício também é conferida a continuidade da etapa 6 (escrita) e foi fator crucial para a construção do texto final das análises e interpretações. Em um primeiro momento, as análises foram descritas por meio de sete temas. Somente após a escrita “final” das análises é que cheguei aos quatro temas de discussão, entendendo que alguns desses assuntos poderiam ser pensados de maneira próxima. Após todo esse processo, os temas foram nomeados.

Em relação à fase 6, a escrita, considero que todos os exercícios de anotações ao longo do processo já contribuíram para sua construção. Ocorreu ao longo de todo o processo da análise temática (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Não foi um momento estanque iniciado após as demais fases e sim uma construção, visto que o olhar, a escrita e as anotações analíticas aconteceram em todos os momentos, a partir das entrevistas. Ao longo do trabalho de escrita foram importantes os recortes extraídos dos documentos, as notas, as reuniões e os comentários analíticos anotados. Por fim, os temas que emergiram das informações coletadas foram analisados, discutidos e refletidos à luz do marco teórico desenvolvido nesse estudo.

3 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresento aqui as reflexões e observações que desenvolvi a partir das entrevistas e dos textos de transcrição gerados a partir delas. Após todas as etapas de criação de temas propostas por Braun, Clarke e Weate (2016), foram gerados quatro temas: participação em eventos e competições; a construção do fazer dos professores; o fazer dos professores e as repercussões do trabalho do professor. Os temas foram analisados, discutidos e escritos com base nas teorias em PE, apresentadas no marco teórico.

3.1 Participação em eventos e competições

De acordo com as percepções dos entrevistados, esse tema aparentemente é o que centraliza todas as demais nuances do trabalho do professor com o futsal escolar extracurricular. A participação em eventos (em especial os de ordem competitiva) parece ser o que vai orientar os caminhos do esporte extracurricular, assim como sua existência. A competição (e conseqüentemente a prática pedagógica do professor) parece ser orientada por algumas demandas e “pressões” externas: a escola, os pais e (em alguns casos) as expectativas da história pessoal de cada um dos próprios professores participantes. Há indicativos, de acordo com a fala dos entrevistados, de que a prática pedagógica é constituída a partir desses fatores e não por um currículo; ou seja, talvez essas atividades possam ser de fato “extra-curriculares”, pois, não há evidências presentes nos discursos dos professores participantes que é o currículo que vai orientar a prática, mas a competição e as expectativas sobre a competição por parte dos pais/responsáveis, escola e/ou os próprios professores.

Tomando por base a fala de três dos entrevistados, a ideia de um esporte pautado apenas em treinos e aulas, sem que se tenha a participação em eventos e competições, aparentemente não tem sentido. Os próprios alunos, sem jogos, não permanecem nas atividades, conforme a fala do Paulo: *“apesar de saber que, vamos dizer, dentro dos nossos grupos aí se tu disser pra uma turma tua que naquele ano a gente não vai competir, não sei se tu permanece com os alunos”*. Já o Antônio, ao se referir à área do esporte extracurricular como *“esse mundo escolar, né, das competições escolares, das equipes escolares, do turno, né, do contraturno, do extraclasse”*, apresenta a competição como uma das características centrais do esporte extracurricular. Há ainda a realidade do Daniel, que deu início ao modelo de equipes de competição na sua escola por conta de pedidos dos próprios alunos, iniciando sua prática pedagógica no futsal extracurricular *“principalmente pelo... por esse desejo deles, pela nossa parceria lá que a gente tinha,*

né, que a gente tem sempre, né, nossa parceria aluno-professor, então por muito pedidos deles aí a gente montou... montou essa equipe". Com base nessas ideias, a percepção desses professores denota o sentido de ser do esporte extracurricular como advindo da necessidade e intenção de se realizar uma atividade com vistas à competição.

Isso pode estar ligado ao fato de o esporte ser uma atividade cultural "competitiva por natureza", conforme encontrado em Krahenbühl *et al.* (2019), Leonardo e Scaglia (2018a) e Leonardo e Scaglia (2018b), que indicam o esporte e a competição caminhando de mãos dadas, sendo impossível separá-los. Esse vínculo entre esporte e competição é coerente e natural, visto que sempre haverá a intenção de superar os adversários, mesmo em situações de aula (fora dos eventos). Assim, a área de atuação dos professores está permeada pelo competitivo, como percebe o André: *"porque 90 por cento, 95 por cento das pessoas quando entram em educação... educação física é competição"*.

Com a possibilidade de estar aliada à própria história de vida dos professores e da cultura do país do futebol, a razão de ser e existir do esporte no espaço extracurricular parece estar ligado à competição com raízes profundas. Como que se para a existência e manutenção da atividade fosse quase como um tipo de obrigação participar de eventos (em especial os de ordem competitiva). Entendendo que o esporte é competitivo por natureza, visto que sempre há a intenção de se sobressair ao adversário, não necessariamente seja um problema o esporte no contexto extracurricular ter como um de seus pilares a participação em eventos. A competição pode ser um meio, uma ferramenta formadora, utilizada de maneira coerente e contextualizada e tendo o estudante como foco do processo (BALBINO *et al.*, 2013; KRAHENBÜHL *et al.*, 2019; MONTAGNER; SCAGLIA, 2013; REVERDITO *et al.*, 2016; REVERDITO; SADI, 2016; REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013; SCAGLIA, 2013). Para o Paulo:

[...] a nossa classe [referindo-se a área de atuação dos professores de futsal extracurricular], assim, é... ela é muito... ela é muito competitiva, assim, na verdade ela prima muito pela competição, e tá falando um cara que gosta de competir, mas... eh... não competir só por competir, assim [...] competir como... não como fim, como meio, né, e eu vejo muita gente competir como fim.

Essa fala apresenta a percepção de uma área de atuação na qual alguns professores utilizam a competição como fim, como objetivo e razão de ser, não como um meio e, tampouco pedagogicamente estruturada aos moldes da infância.

A reprodução das competições profissionais e federativas dentro dos muros da escola é comentado pelo Paulo ao citar um dos eventos que participa, percebendo que se

assemelha: “*a um mini modelo federativo agora, assim, eu vejo com muitas coisas... eh... que são legais, mas ao mesmo tempo são inoportunas pra aquele... eu acho que pra aquele momento*”. Acaba que esses fatores conduzem a atividade, como comentado pelo Felipe, às expectativas dos adultos ali envolvidos:

[...] então eu acho que muitas vezes os professores... eh... eles também fazem um campeonato pra eles, entendeu [...] é a expectativa deles, mas a gente esquece de... de... de pensar, assim, qual é a expectativa da criança naquele momento, quando ela vai jogar, o que ela quer.

Essas percepções vão ao encontro do apresentado em Balbino *et al.* (2013) e em Krahenbühl *et al.* (2019), quando indicam que os eventos esportivos escolares de natureza competitiva têm suprido mais os desejos dos adultos e das instituições em detrimento do que é esperado e das necessidades das crianças e jovens.

Partindo para a expectativa da instituição escolar, percebe-se que espera e incentiva que se participe de competições e eventos esportivos, levando o nome e a marca da instituição. Há, junto a isso, espaço nas mídias e redes sociais da escola para fotos e notícias, como apresentado pelo Alex “*quando a gente tem um cenário de torneios que a gente ganha, por exemplo, o colégio posta foto no Instagram, isso aí... isso tá ligado com a escola*”. O que pode conduzir ao fato de os resultados facilitarem o trabalho do professor, conforme percepção do Daniel, onde reflete: “*muito importante o esporte na escola, o esporte escolar, muito importante, por mais que tu não tenhas resultado, mas tu tem envolvimento, obviamente que um envolvimento com resultado é mais fácil, né*”. Junto ao que a instituição pensa e espera, há a figura das famílias dos alunos, conforme o Paulo relata, um outro colega de área lhe disse que: “*não posso perder o jogo da escolinha pra outra escolinha porque senão os pais vão querer levar os meus alunos pra outra escolinha, né?*”.

Essas expectativas de uma atividade esportiva que atenda a resultados relacionados a performance, de certa forma acabam “forçando” alguns colegas de área a quererem vencer acima de outras coisas, como uma forma, talvez, de provar que é um bom professor e que desempenha um bom trabalho. O Paulo percebe em colegas de área “*uma falta de... de... de paciência e... e desvio de conduta, assim, em alguns processos pra atingir um objetivo que eu acho que deveria ser o meio e não o fim*”. O Antônio, indicando sua percepção sobre a competição como mais um meio, uma etapa e uma ferramenta formadora, salienta ser ideal:

[...] não introduzir coisas que tu acha legal de enxergar no... num adulto replicar nos menores, porque tu quer ser treinador do colégio, tu quer ganhar títulos pelo colégio achando que isso vai te dar... hã... estabilidade, vai te dar

notoriedade. Não tem nada a ver com isso, né, tu tem que entender esse processo de formador.

As “pressões” externas por resultado, que facilitariam o processo do trabalho do professor, vinculado ao próprio espírito competitivo nato da área, resultam em ações por parte dos adultos que condizem com a literatura, no que diz respeito a existência de eventos sem caráter pedagógico e sob uma ótica “[...] em que prevalece o ideário de ganhar a qualquer custo, o individualismo e a escravidão dos resultados” (REVERDITO *et al.*, 2008, p. 43). A competição em si não é um problema, ela faz parte da estrutura do esporte. No entanto, quando não há orientação pedagógica clara e um espaço concreto e definido (como aparentemente é o caso do futsal extracurricular no contexto investigado), o esporte fica sujeito a pressões e parâmetros moduladores da qualidade da prática pedagógica dos professores, sendo a competição e o resultado um perigoso indicativo de sucesso. Assim, é necessário apresentar a todos os adultos envolvidos no processo as intenções pedagógicas (e o foco no estudante) desse tipo de evento, trazendo o senso de corresponsabilidade ao longo de todas as etapas (MONTAGNER; SCAGLIA, 2013). A competição deve estar embasada em fundamentos voltados para as crianças e seu desenvolvimento, sendo a criança quem de fato compete e não os adultos ou instituições envolvidas.

Com relação às competições em si, os professores percebem como de relevância pedagógica, pois, contribui no lidar com frustrações, nos desafios, no enfrentamento de barreiras, nas tomadas de decisão e em contornar situações problema. Esse impacto no desenvolvimento dos estudantes pode ser mais ou menos positivo, dependendo da forma como é organizado. Na realidade estudada, aparentemente toda a responsabilidade recai sobre o professor. As expectativas das escolas, das famílias e dos próprios estudantes são mediadas, organizadas e conduzidas unicamente pelo professor da atividade. Toda essa carga pode ser um risco ao processo e ao impacto pedagógico do esporte no contexto extracurricular. Esses fatores indicam que pode não estar claro a todos os envolvidos no contexto estudado qual o real papel da atividade. Com busca em documento nacional (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NACIONAL, 2017), procurei se havia algum tipo de orientação na qual as escolas pudessem embasar as atividades extracurriculares. Aparentemente o apoio governamental acerca do esporte extracurricular é mais voltado à linha dos projetos sociais ou com foco na descoberta de talentos. A exemplo dessa possibilidade de não estar claro o rumo da atividade extracurricular, um dos professores entrevistados relata que:

[...] não estamos aqui para formar atleta. Primeira coisa é isso, primeira coisa, cara, quem tem que vir falar comigo para contar qual é o desejo é a criança, que talvez ela queira estar no basquete, ela queira estar no judô, ela queira estar... Certo? Primeira coisa é isso, né? Ai depois disso, pai, o resto tu não te preocupas que vai dar certo. Então quando a gente consegue fazer, né, esse processo [...] de comunicação, tudo dá certo, porque não é jogar bem, é o estar entre amigos, é o dividir frustrações, dividir alegrias, é isso que vale (ALEX).

De acordo com isso, na fala do Felipe percebe-se a possibilidade de uma coexistência da competição aliada a um fazer pedagogicamente planejado e estruturado: *“se tu compete tu não gosta do lúdico, se tu é lúdico tu não gosta [de competir], não consigo entender isso. Então eu acho que tu podes ter performance, tu podes ensinar e tu pode ter aquelas questões pedagógicas, porque afinal o cara tá na escola”*. Esses apontamentos convergem com o exposto por Silveira (2017), sendo a competição um espaço e uma etapa de aprimoramento dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, bem como um contexto de aproximação entre todos os envolvidos, oportunizando situações que o dia a dia das aulas não alcança e que mantém o caráter de aprendizado.

Todas essas percepções, denotando figura de destaque aos eventos competitivos, podem estar relacionadas ao fato de o ponto de partida dos entrevistados ser advindo justamente de um círculo de professores envolvidos em uma competição escolar. Algumas reflexões podem surgir a partir disso: há escolas particulares com esporte extracurricular que não participe de eventos? Quais seriam as expectativas e percepções de uma realidade na qual a escola não se envolve com eventos e competições?

3.2 A construção do fazer dos professores

Dentro do tema 2 estão assuntos que apresentam a visão dos professores acerca de como se constituíram enquanto docentes de futsal extracurricular. Inicialmente, durante o processo de aproximação das notas geradas ao analisar as transcrições, dois assuntos semelhantes surgiram: a história dos professores e a formação escolar e acadêmica. Esses assuntos (por se assemelharem), posteriormente, foram centralizados em um único tema (tema 2), discutido sob a organização de dois sub-tópicos.

3.2.1 A história dos professores

Partindo da narrativa dos entrevistados no que diz respeito aos fatores e episódios da história de vida de cada um deles e o que os levou ao trabalho como professores de esporte extracurricular, constitui-se esse tema. Terem vivido o esporte enquanto atletas de base de clubes de futebol ou futsal, destaca-se como ponto em comum

de todos os entrevistados. Todos eles indicaram terem participado de equipes voltadas ao rendimento, seja na sua escola ou em algum clube. Apresento aqui o recorte da fala de dois dos entrevistados a título de exemplo: *“já jogava, né, jogava futebol e tal, eu joguei em... clube e tal”* (ALBERTO), *“minha vivência com o esporte ela começa desde pequeno, jogando, né, no primeiro momento jogando na praça, né, com os amigos, e no segundo momento jogando em clube”* (FELIPE).

Em vivências anteriores de dois dos professores entrevistados, mesmo enquanto atletas de base em clubes ou jogadores nas equipes competitivas das suas escolas, já surgiam características de organizadores e incentivadores do esporte, conforme relata o Alex: *“me criei jogando bola, né, jogando as peladas de rua, [...] era um cara que gostava de organizar os torneios aqui na pracinha na frente de casa, eu já marcava jogo com a rua de baixo, eu já organizava”*. Experiência semelhante foi vivida pelo Antônio que: *“era além do braço direito, às vezes, eu era sozinho na organização das competições, das equipes e na representação da minha escola enquanto aluno”*. Essas ações e vivências, mesmo enquanto praticantes do esporte em idade escolar, já se apresentavam como virtudes importantes de um fazer proativo e de liderança de grupos, contribuindo como alicerce de uma prática que viriam a desenvolver futuramente. Tendo em vista, também, por serem atividades comuns ao que se apresenta na prática pedagógica do professor de futsal extracurricular, tais como: organização de torneios, gestão de materiais e logística, agendamento de partidas e locais de jogo etc.

Essa construção do ser professor desde muito antes da graduação, está de acordo com o encontrado em Sanchotene e Molina Neto (2013), que indicam as vivências anteriores e história de vida como fatores importantes no desenvolvimento do fazer pedagógico dos professores. Tanto as vivências prévias quanto outros fatores (desde as relações até a formação) acabam tendo influência sobre a futura prática pedagógica e as decisões dos professores (CAÑADAS *et al.*, 2013; HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010; MODOLO *et al.*, 2017; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013). Interessante pensar que, aparentemente de maneira acidental, o Antônio (segundo recorte acima citado), quando era aluno/atleta vivenciou e se envolveu com o esporte em situações para além do jogar. Ele também passou por experiências como organizador de competições, o que se aproxima do sugerido por Machado, Galatti e Paes (2014), no que diz respeito ao estudante experienciar o esporte de variadas maneiras, não apenas o praticando, e isso acabou por fazer sentido na sua profissão futura.

Esses aspectos históricos se apresentam como fatores de impacto ao que os levou ao trabalho docente na área esportiva, visto que os apresentava experiências e oportunidades profissionais devido, também, aos relacionamentos que tiveram em sua vida esportiva:

[...] das equipes universitárias, participo enquanto aluno, viro aluno-atleta, e mais uma vez eu me encontro ali [na competição]. Aí eu conheço o [Alex] e me deparo com essa situação de ser o cara que vai liderando, né? Tem uma viagem pra Santa Maria, vou lá e organizo fardamento, consigo patrocínio, enfim. Essas situações aí criam um vínculo com o [Alex], e aí surge a oportunidade de um estágio no [colégio], ele me oferece um estágio no [colégio]. Esse é o meu primeiro contato com o mundo escolar (ANTÔNIO).

Dentro disso, cabe salientar que, muitos dos professores (cinco dos sete) intencionavam desenvolver seu trabalho no ramo competitivo, de rendimento (seja como atleta ou como treinador), como conta o Paulo: *“sempre tive uma ligação muito maior com o futebol, então eu sempre... eu pleiteava ser treinador de futebol, era o que eu queria ser”*. E o Alberto: *“com futebol profissional, trabalhei no Caxias, Guarani de Camaquã, Cruzeiro de Porto Alegre, como trabalhei no Grêmio e no Inter, [...] depois eu segui, entrei no [citou o nome da escola] e fiquei quase 14 anos”*. Ao se depararem com frustrações ou desilusões, dois dos professores acabam encontrando maior espaço e estabilidade na escola, como conta o Alex em sua experiência enquanto profissional de EF em clube de futebol:

[...] o que que acontecia, o salário era pouco, só que eles não pagavam o salário. Então eu tinha um investimento... um custo muito grande, mas ao mesmo tempo eu vivi uma desilusão, assim, porque não existia uma troca, assim, de crescimento profissional, né? Tu não... tu não via ali uma interação com os professores, com os treinadores.

Ao contrário dos dois professores que tiveram um rompimento mais abrupto do contexto de rendimento competitivo para a escola, outros três professores fizeram essa transição (do rendimento à escola) de maneira mais fluida, conforme as oportunidades se apresentavam. Como representa o relato do Felipe, que intencionava atuação enquanto atleta profissional de futsal:

[...] eu só treinava quinta. Aí eu 'putz', tá, só treinei quinta, então passei um ano inteiro treinando um dia na semana só pra desapegar, sabe. Largando aos poucos. Aí chegou o outro ano falei "cara, beleza, não vai dar mais, vou... vou assumir o que eu quero", né, cara, que é treinar, porque eu sempre gostei de dar treino, então fui tudo... tudo aconteceu, assim, de uma forma tranquila, não houve... hã... frustração.

Essa intenção de voltarem-se ao esporte competitivo e federado pode ser explicado justamente por terem em seu histórico a participação em atividades, em geral, mais orientadas ao resultado e aos eventos competitivos. Como apresentado em Balbino *et al.* (2013) e em Krahenbühl *et al.* (2019), os eventos de ordem competitiva na iniciação esportiva, tem se voltado ao ideal competitivo e com formatos de adultos, e o foco acaba

sendo o resultado vitorioso. Da mesma forma, as escolas e instituições educativas ainda não entendem o real valor formativo dos eventos de natureza competitiva (REVERDITO *et al.*, 2008; REVERDITO *et al.*, 2016). Essas problemáticas ainda presentes nos dias de hoje, possivelmente foram vivenciadas de maneira ainda mais complicada nos anos de formação escolar dos professores participantes da pesquisa. Na fala dos professores se faz presente justamente esse histórico de participação como representantes das suas escolas (ou clubes), como se a prática do esporte fosse em exclusivamente em função da competição (e não como a competição mais uma das ferramentas possíveis no ensino). Dessa forma, quando a participação esportiva se faz majoritariamente voltada ao resultado competitivo, pode fazer sentido pensar que aqueles participantes se tornarão eles próprios orientados ao rendimento em competições. Entendo que almejar bons resultados não é de fato um problema, o que pode se tornar arriscado é estruturar e focar o trabalho exclusivamente por esse viés.

Vale destacar, ainda, a ênfase que é dada ao gosto e paixão pelo esporte, seja enquanto praticante ou como influenciador, como diz o André: *“quando eu entrei na educação física, eu entrei muito pelo fato de que eu amava esportes, eu acreditava que era o canal, era o futuro ali”*. De maneira semelhante, como o Antônio indica: *“saio do futebol de clube e aí me deparo com a necessidade de buscar uma profissão e não tenho dúvida da educação física. Por essa vocação, aptidão, por esse gosto, né, das vivências que eu tinha, né?”*.

Outro aspecto relevante, são as escolas onde estudaram, que já prezavam pela prática esportiva: *“o [nome do colégio] sempre teve muito esse apoio, né, assim, esse investimento na área esportiva, assim. A rede [nome da rede de colégios] gosta aí [...] de investir no esporte”* (PAULO). Todos os professores também atuaram enquanto alunos/atletas de equipes das atividades extracurriculares das escolas nas quais estudaram, sendo o ambiente de trabalho atual, um espaço já conhecido e vivenciado desde as infâncias e adolescências. Um dos entrevistados teve transição de aluno para atleta na própria instituição de ensino em que estudava e jogava, como relata Alberto: *“no ensino médio, eu jogava também como [atleta] do colégio, no colégio [cita o nome da escola], e depois eu segui, né, dando aula lá”*. O relato do Daniel ilustra e entrelaça o assunto apresentado anteriormente (o gosto pelo esporte) com a atuação enquanto aluno/atleta de equipes escolares: *“o que me levou à educação física foi o gosto pelo esporte, né, sempre joguei, né, na verdade, né, sempre participei das equipes onde eu estava, sempre joguei”*. Em Barroso e Darido (2009), encontramos que, muitas vezes, é

na escola que se realizam as primeiras experiências e vivências no esporte, corroborando com os relatos dos professores. Esses primeiros contatos com o esporte, aparentemente, impulsionaram ao trabalho futuro dos professores entrevistados.

Outro aspecto que parece ter influenciado os professores foram seus próprios docentes, tanto da EF escolar quando os da graduação, que serviram como referência e inspiração para o que desenvolveriam de atividades no futuro, como o Alberto ilustra que: *“eu tive um professor, até na época ele era estagiário [...] através dele [...] com aula de handebol, que ele nos deu, né, eu acabei ali eu vendo que eu ia fazer educação física”*. Já o André, após passagem em diversas escolas, nas quais a EF não recebia a devida atenção e importância por parte da instituição e dos professores, até que chega a uma escola: *“onde a educação física aí sim acho que contribuiu muito comigo, uma aula totalmente orientada, onde tinha parte de aquecimento, alongamento, instrução, maior número de desportos praticados”*. O que também indica a importância de um ser e fazer presente por parte das professoras e professores. Isso se reflete positivamente, visto que o papel ativo da e do docente contribui significativamente nas experiências esportivas das e dos estudantes (REVERDITO; CARVALHO; GONÇALVES, 2016) e, no caso dos professores Alberto e André aqui citados, a figura do professor, somada ao gosto pelo esporte, acabou por se tornar uma influência na escolha da profissão.

3.2.2 A formação dos professores

Esse tema é voltado à formação dos professores no que diz respeito a graduação, cursos, vida acadêmica em geral. É, talvez, a aproximação que mais há divergências entre os entrevistados, até por terem formações na graduação em épocas bastante distintas. Desde a graduação de três anos e currículo militarizado, como cita o Alberto: *“até porque na época, era... 80, 83, essa questão da... da educação física tinha muita coisa antiga ainda da época de 70 que era dos militares [...] teria mais coisas que eu poderia ter aprendido na faculdade do que Ordem Unida, anatomia”*, até o período atual em que é necessário optar por bacharel ou licenciatura, como o caso do André: *“eu entrei no primeiro ano onde bacharel e licenciatura se dividiram. Um ano antes ainda era [licenciatura] plena”*. Inclusive nos cursos de especialização, que variam dentro da área da EF e da Educação.

Essa é uma reflexão interessante, visto que diferentes períodos da EF e do currículo podem impactar de diferentes formas na prática pedagógica futura. O próprio valor relacionado ao estudo, que, antigamente, nem sequer era obrigatória a formação na

área da EF para se trabalhar com esporte. Sobressaía-se aquele que tivesse maior tempo de prática profissional ou que fosse atleta do futebol ou do futsal (diversos ex-jogadores de futebol e futsal profissional eram proprietários e criadores das chamadas “escolinhas de futebol”, fenômeno que foi bastante presente em Porto Alegre). Ainda na linha de modelos culturais mais antigos, certa vez declarou um famoso treinador de futebol da “velha guarda” que o estudo era para quem não tinha conhecimento ou não sabia treinar uma equipe, ao explicar por que se negava a realizar um curso obrigatório para a carreira de treinador de futebol profissional no Brasil. Como se o fato de buscar conhecimento, aperfeiçoamento ou inovação, fosse quase como que um atestado de incompetência. Podendo levar a entender que aqueles que sabiam fazer, simplesmente faziam, porque aprenderam na prática, sem a necessidade de estudar. Já aos que não sabiam fazer ou que não tinham o talento para isso, caberia buscar o estudo.

Esse fazer do professor ou do treinador, que é modelado pela prática que foi vivenciada no passado e dependente do talento ou do “ser habilidoso” como pré-requisito do ensinar (não levando em conta ou não valorizando a formação acadêmica), pode ser um dos fatores que contribuem para a utilização de modelos que simplesmente reproduzem gestos ou métodos. Sobre isso, encontra-se no estudo de Ginciene *et al.* (2019), a prática pedagógica de professores de tênis sem ter formação na área da EF, que citavam o seu fazer pedagógico como consciente das metodologias atuais, mas na condução das aulas, realizavam suas abordagens da mesma forma como aprenderam, aparentemente de maneira reprodutiva e focado nos exercícios técnicos.

No entanto, atualmente, há valorização ao estudo e ao aprimoramento da área, tomando por base Reverdito, Scaglia e Montagner (2013), quando indicam que a PE vem se consolidando enquanto área do conhecimento, o que possibilita contribuição em investigações e aproximação com a prática. Além disso, a oferta por cursos de aprofundamento está cada vez mais comum, ainda mais agora, potencializada pela pandemia de COVID-19 e o avanço do virtual, que facilitou o acesso a materiais e cursos (sem julgar, aqui, a qualidade desses eventos). Com base nessas questões, é possível que atualmente o estudo e a busca por conhecimento estejam mais bem vistos.

Um ponto de convergência na percepção dos entrevistados é que, para eles, nossa área é “mais da prática” e “menos da teoria” (no sentido da construção do professor, mais se faz do que se lê ou estuda). Não apenas durante a formação, como também ao longo da vida profissional, os participantes da pesquisa entendem que o campo de atuação é formado por profissionais que se desenvolvem e constroem o seu fazer muito mais

amparados pelas experiências do dia a dia do que por leituras, estudos, partilhas ou grupos e momentos de reflexão sobre o seu fazer. Esse aspecto foi citado por cinco dos sete professores participantes e é bem representado na fala do Paulo, quando, ao refletir sobre o final da sua graduação, diz: *“acho que isso é um... posso chamar de defeito, acho que hoje em dia está mudando um pouco, mas eu acho que a gente lê pouco [...], escreve pouco e trabalha muitas vezes, não digo no empirismo, mas muito na prática”*. Nessa mesma linha, sobre uma percepção do que a graduação apresenta de conhecimentos para o desenvolvimento de uma prática futura, o Antônio relata que:

[...] a faculdade ela te dá ali o... ela te dá a graduação, ela te dá a chancela pra tu poder [trabalhar] mas ela não aprofunda, ela não aprofunda as coisas que deve trabalhar, os conteúdos que tu tem que trabalhar. É tu que vai ter que correr atrás, assim como qualquer área, né? Não tô... não tô achando que... que isso é errado, mas vai muito mais de tu buscar, muito mais de tu buscar esses conteúdos, hã... que tu podes acrescentar pra melhoria do que aprender isso na graduação. É muito rápido na graduação, é muito... muito, assim, não vou dizer simples, né, mas é muito... muito vago.

Isso é percebido pelo Alex, que, inicialmente não enxergava a transposição dos conhecimentos da graduação para o contexto da prática, relatando que *“sabe onde é que eu enxergo isso, eu enxergo agora, nessa fase atual, naquela primeira fase eu não enxergava. Eu não enxergava pela imaturidade, pela ansiedade profissional”*. O termo “imaturidade” também é citado pelo André no que diz respeito a esse ponto, de transpor o que se aprendeu na graduação para o dia a dia do trabalho, percebendo o que aprendeu na graduação conforme ia amadurecendo. Esse fator percebido pelos entrevistados é que os cursos de graduação não preparam o suficiente para o trabalho futuro, sendo função do professor realizar as “junções” do que aprendeu e colocar na prática, ou ainda, que professores mais experientes possam contribuir no período formativo dos estudantes, sendo uma possibilidade que *“a gente tem que tocar isso para o nosso futuro profissional. Eu vejo isso, mais palestras, trazer mais experiência, jogar esse contexto pra dentro do curso de educação física, certo? Porque senão essa gurizada sai a... sai a ver navios”* (ALEX).

Há, dentro disso, possível reflexão sobre ser um desafio da área em geral e os profissionais, ou dos cursos de graduação? Talvez a própria formação (em termos de currículo etc.) esteja em evolução e os apontamentos se fazem voltados a um outro momento, no qual alguns cursos (tomando o cuidado de não generalizar) realmente não ofereciam o básico necessário para a prática futura. Mesmo assim, pode-se refletir sobre quais exigências as graduações devem atender, apenas as de mercado? Talvez uma hipotética graduação que formasse de maneira completa o profissional pronto para o

trabalho não seja possível, nem viável e tampouco humana, visto que faz parte da formação o refletir, indagar, reformular e o reconstruir. Da mesma forma, entendendo ser uma via de mão dupla, há sim a parte que caberia ao estudante de graduação, em fazer a união do que se aprende na universidade ao seu contexto de trabalho, não sendo o preparo para o trabalho uma responsabilidade exclusiva das universidades. Tomando por base a fala anterior dos professores sobre a falta de maturidade para transpor o que se aprende na universidade para o contexto da docência, faz sentido que a caminhada profissional receba um auxílio de professores mais experientes que auxiliem e apoiem nessa percepção do que se aprende na teoria fazer sentido sim no “chão da quadra”.

Ainda sobre a formação acadêmica e a busca por conhecimento, citam-se diversos desafios, destacando que as práticas dos professores da área de atuação no futsal extracurricular estão defasadas e que há resistência ao novo, como apresentam o Antônio: *“o que eu vi é isso, é muito tempo no tecnicista, enfim. Então eu vejo que a nossa prática tá defasada, aí, cara, poderia melhorar a nossa aula no extraclasse... poderia, deveria, deveria”* e o Felipe:

[...] a gente precisa discutir mais, nós professores, sabe, ter mais espaços pra isso, a gente sabe que a nossa demanda é louca, né, as escolas estão cada vez mais demandando tempo da gente, mas a gente precisa ter espaço pra essas conversas, cara, e não ter medo de fazer, ah, não deu certo, muda, faz diferente. Mas tem que tentar, a gente ainda é muito... sabe, reticente de algumas coisas, eu percebo. Então nós professores, eu vejo, assim, um pouco de dificuldade do novo, eu vejo isso, né [...] do futsal principalmente eu vejo isso, cara, uma falta de... de mais estudo, não estudar só de... não, mas assim, de estudar junto, sabe, sentar e construir junto.

Além da resistência ao novo e ao estudo, essa fala do Felipe levanta questões como a necessidade de um maior tempo para reflexões e discussões, principalmente em grupos, mas que as demandas escolares estão cada vez maiores, o que dificulta essa busca. Há, junto a isso, falta de incentivo por parte das escolas e que para aperfeiçoamento o professor é quem deve buscar o “algo a mais” para se destacar no trabalho, no entanto, esse aperfeiçoamento é de interesse da escola, como relata o Alberto: *“as escolas até elas querem que tu... seja bom, né, mas eu acredito que a maioria dos lugares, maioria dos meus colegas, é a gente que quer algo mais, a gente que quer mais”* e ainda corre-se o risco de não haver um aproveitamento disso por parte das instituições *“venho cada vez mais me capacitando em cursos referentes à minha área. Se o colégio vai aproveitar a gente não sabe, mas eu quero, enquanto profissional da escola, mostrar que eu estou buscando melhorias”* (ANTÔNIO).

Os momentos “extra” (cursos, palestras, grupos de conversa e trocas, além dos espaços de reflexão já citados anteriormente) parecem contribuir muito para a construção do fazer do professor, como sugere o Daniel:

[...] alguns cursos, algumas coisas mais específicas, te dão um maior repertório pra ti trabalhar durante esses treinos [...] assim, conhecimentos que tu adquiriu com algum treinador, algum curso que tu fez, aí tu já mescla junto com aquilo que tu aprendeu na faculdade.

Todas essas percepções dos entrevistados apresentam características de interesse em buscar conhecimento e aprofundamento para se tornarem profissionais melhores, mas, como reportado, não sentem que isso é unânime mesmo na área do esporte escolar como um todo. Sendo o próprio fato de aceitarem participar da pesquisa um possível indicativo de que estão atentos e consideram importante o desenvolvimento da ciência e do conhecimento.

Sobre todos esses desafios e problemas percebidos pelos professores entrevistados em relação à formação e estudo, há alguns pontos interessantes a serem refletidos. Como Harvey, Cushion e Massa-Gonzalez (2010) apresentam, existe uma falta de tradição crítica dentro do campo de atuação e isso pode contribuir a esse fechamento ao novo. Sendo a falta de tempo para estudo e reflexão, talvez, um agravante também nesse sentido, como encontrado em Ginciene *et al.* (2019). Aliado a isso, a ideia de se manter uma zona de conforto, testada e que garante a funcionalidade do processo (HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010). Sobre a sugestão do Felipe, da implementação de grupos de discussão e estudo conjunto, Goodyear e Casey (2015) trazem a concepção da colaboração de uma comunidade de prática. A comunidade de prática favoreceria o desenvolvimento e aprofundamento dos professores, oportunizando espaços de trocas de ideias e incentivo ao processo de inovações, encorajando aperfeiçoamentos, visto que há apoio por parte dos outros membros da comunidade (GOODYEAR; CASEY, 2015), o que também favoreceria no sentido de transpor os conhecimentos da teoria (graduação) para a prática.

3.3 O fazer dos professores

Da mesma forma como a construção do tema 2, o tema 3 se caracteriza pela junção de dois assuntos semelhantes (o trabalho dos professores e a organização do trabalho). Assim, o tema 3 também é apresentado a partir de dois sub-tópicos.

3.3.1 O trabalho dos professores

Esse tema se refere ao trabalho desenvolvido no dia a dia, bem como as experiências da prática em si enquanto educadores e, ainda, os caminhos que os levaram até a escola e ao desenvolvimento da prática pedagógica no contexto das atividades esportivas extracurriculares. Inicialmente, em termos de caminhos que os levaram até o futsal no ambiente escolar, as trajetórias dos professores entrevistados são semelhantes. Uma característica presente nas falas é o trabalho em contexto de rendimento competitivo de federações e clubes, seja em futebol ou em futsal, anteriores ao trabalho na escola, como relatado pelo Alex: *“surgiu um convite lá do professor [nome] do [clube] pra trabalhar como preparador físico nas equipes, né? No ano de 1992, por aí, 93, 92, 93, no futsal. E ali eu comecei no futsal, né, trabalhando de preparador físico”*. Parte dos entrevistados comenta a intenção inicial em trabalhar como treinador de alto rendimento em espaços competitivos, tendo os caminhos para a escola sido abertos depois, auxiliados, inclusive, pelos próprios relacionamentos criados no esporte fora da escola. A exemplo disso, o Antônio, no esporte competitivo universitário, teve destaque enquanto atleta/organizador de uma viagem de competição. A partir disso, um professor da graduação o convidou para dar aula de futsal extracurricular numa escola. Essa história é contada pelo Antônio quando vivenciou o papel de organizador e de jogador ao mesmo tempo: *“organizo fardamento, consigo patrocínio, enfim. Essas situações aí criam um vínculo com o [professor], e aí surge a oportunidade de um estágio no [colégio]. Esse é o meu primeiro contato com o mundo escolar”*.

Esse ponto pode estar naturalmente ligado ao histórico e à formação dos professores. Quase que como uma trajetória com “passo a passo”. A história de vida com paixão pelo esporte os leva até a prática enquanto alunos/atletas. Essa experiência (aliada a uma vivência de atividades com condução e orientação competitiva enquanto crianças ou jovens) somada aos fatos de: destacarem-se tanto enquanto jogadores como figuras organizadoras e de terem bons relacionamentos com seus professores/treinadores do período de formação, parecem encaminhar a carreira do professor (pelo menos inicialmente), ao mundo do rendimento esportivo. Aqui, mais uma vez, por se destacarem e por manterem bons relacionamentos, acabam se deparando com o universo escolar, por ser, também, um amplo cenário da manifestação esportiva. Quando chega o momento de produzir um ensino e de colocar em prática as ações pedagógicas, o professor carrega consigo toda uma história, desejos, formação, experiências anteriores, conhecimentos prévios etc. (FRANCO, 2015), o que, no ambiente estudado, está embebido pela

competição e caráter de rendimento esportivo. Assim, a escola recebe em suas atividades um professor oriundo do contexto de competição e não oferece (por não haver um currículo nem orientação pedagógica) subsídios para a prática dos professores, dificultando as ações do professor dentro de um escopo planejado e pedagogicamente estruturado, tendo ele que agir, muitas vezes, por conta própria. Ocorre que, tendo em vista a individualidade, contexto de vida e expectativa pessoal de cada um, nem sempre o professor consegue, sozinho, adequar-se às necessidades desse campo. A prática pedagógica é ampla, complexa e com variadas faces (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013), o que se torna ainda mais difícil sem o devido auxílio e orientação.

Ainda dentro do tópico do trabalho e das experiências profissionais, surge a diferenciação do “professor” e do “treinador”, conforme fala do Daniel: *“importante o lado professor como lado treinador”*. Sendo a escola momento e espaço de agir como professor e em outros ambientes (externos a escola, ou momentos de competição) como treinador. O Daniel sugere, ainda, que aos treinadores seria interessante também ter experiências na escola para qualificar seu trabalho. Os entrevistados em sua maioria possuem carga horária dividida na escola entre EF curricular (cinco, dos sete, atuam também com o currículo na mesma escola) e Futsal Extracurricular (dois dos entrevistados atuam exclusivamente no contexto extracurricular). A atuação do Paulo é nos dois ambientes: *“hoje em dia eu tenho uma carga horária mais ou menos dividida, assim, algumas horas em treinamento [esporte] e outras horas com turmas, assim [curricular]”*. Enquanto o Antônio: *“hoje eu estou, né, nessas duas escolas, que é o [colégio] e o [outro colégio], atuando como técnico esportivo, né, trabalhando exclusivamente com o futsal, com todas as faixas etárias”*. Aqui, vale ressaltar que ambos os professores utilizam termos voltados ao sentido de clube, “horas em treinamento” e “técnico esportivo”, o que aparentemente já é uma divisão feita pelas próprias escolas em que atuam.

Essas questões podem contribuir para um isolamento ainda maior do professor do futsal extracurricular no sentido de orientação e apoio no seu fazer. Parece não estar claro os tempos e espaços nos quais se deve ser professor e em quais outros inicia a figura do ser treinador, se é que há realmente essa divisão. Talvez, possam ser feitas perguntas: há realmente divisão entre ser professor e ser treinador? Seria o treinador também professor? Ou “treinar” as equipes apenas mais uma entre tantas outras atribuições do professor, fazendo com que o treinador seja uma parte do professor? Fazendo com que, dessa forma, o ser professor seja o trabalho em si e dentro desse trabalho momentos em

que surge a figura do treinador. Por exemplo, durante as aulas se é professor, enquanto em partidas de eventos “veste-se” a “roupa” de treinador. Nesse sentido, com base nas percepções dos professores, há o entendimento de que o professor que atua no currículo e “fora” dele ao mesmo tempo, pode acabar transferindo orientações de um espaço amparado pedagogicamente (EF curricular) para o outro. Já o professor que atua somente no espaço extracurricular, orienta-se pelo seu próprio fazer e pelas situações implicadas no processo.

Para Scaglia (2018) professor ou treinador desenvolvem as mesmas competências no dia a dia do seu fazer e para com os seus alunos/atletas, vinculadas a uma ação reflexiva e não reprodutiva. Os fazeres modelados por simples repetição e aplicação mecânica de métodos prontos seriam, então, ações da figura do técnico ou do instrutor (SCAGLIA, 2018). Dessa forma, partindo dessa separação que talvez tenha sido feita pelos professores entrevistados teríamos de um mesmo lado o professor/treinador e do outro o técnico/instrutor, visto que os participantes desse estudo percebem importância que suas ações sejam permeadas pela reflexão. Mesmo em diferentes situações (aulas, treinos, eventos ou competições) o fazer do professor e do treinador seguem a mesma orientação de uma função guiada pela mediação entre teoria e prática, ou vice-versa.

Quanto as nuances do trabalho com o esporte escolar e as demandas envolvidas em todo o processo, fica claro, segundo a percepção dos professores, que a prática pedagógica vai muito além do “dar aula” ou do “passar conteúdos” para as turmas. Dentre as demandas do trabalho docente, percebem: aspectos burocráticos e de gestão de aula ou de negócio (planejamento, objetivos, materiais, chamadas, logística de jogos e eventos, agendamentos, lidar com pagamentos, vendas etc.). Essas altas demandas, somadas a uma grande quantidade de turmas para “receber melhor”, gera acúmulo de funções e sobrecarga, conforme explicado pelo André:

[...] tem, por exemplo, material é uma coisa muito importante, gestão do material esportivo que tu tens, né? Bolas, cones, essas coisas, te demandam um tempo, né? Calendário, tipo, jogos extras, eventos finais de semana. São tudo atribuições que vão te acumulando e que se tu não fizer bem feito isso pode atrapalhar, são muito importantes, né? Aí eu acho que entra um pouco na gestão, todas as coisas de calendário, entra na gestão, mas material esportivo e dar aula em si, né, que é o... que é a prática do... do serviço. [...] a gente comenta que, assim, o cara é um pau pra toda obra, né? O cara tem que fazer, por exemplo, já tive escolinha que eu tinha que sep... fazer o material, fazer as convocações, receber, porque tu tem que tá no financeiro também, receber, entregar boleto, dar a aula, recolher o material, cuidar de colete, lavar o colete. Ou seja, tu começa acumular atribuições e tu acaba não fazendo nenhuma delas bem feito, né? Isso é fato. Se tu quiseres fazer todas é muito difícil conseguir fazer elas bem feito, né? Até porque, cara, tu nunca vai dar só uma aula no dia, se tu tem um extraclasse, se tu é... se tu tem bem-

sucedido, tu vai ter oito, nove turmas seguidas. E aí isso te acumula de uma forma que tu não consegue dar conta.

Outra função agregada é o relacionamento com colegas, seja da mesma escola ou de outras instituições, bem como com famílias, como aparece no relato do Alberto: *“procurei sempre me fazer presente. Quando eu chegava na escola pra dar escolinhas, então eu chegava em torno de 4h da tarde, era o horário do recreio. Então eu ia na sala dos professores, entrava e dizia "boa tarde", tem que te fazer notar”*. Como, em geral, as aulas das atividades extracurriculares ocorrem em momentos fora do turno de aula, nem sempre os professores têm contato com os demais colegas do corpo docente da escola. Assim, conforme fala apresentada anteriormente, percebe-se que o professor do futsal extracurricular precisa se fazer notar. Além de todas as atribuições de trabalho, ele necessita se mostrar, apresentar-se e, de certa forma, buscar um espaço em que apareça para os demais colegas.

Há aquelas funções de orientação e atendimento às necessidades psicológicas dos alunos e das famílias, voltando-se não apenas às questões de aula, como mostra o Alberto: *“tem esse lado psicológico. Hã... tu conversar com... com as crianças, ter muita... hã... não só paciência, mas tu conversar com eles sobre as atividades que eles tão fazendo no dia a dia”*.

Todas essas atribuições e demandas acabam fazendo com que o professor do futsal extracurricular, mais trabalha do que recebe (financeiramente falando) e deve estar disposto a oferecer mais tempo do que o programado, como o relato do Alex: *“eu não faço pensando no dinheiro, na minha hora-aula, eu trabalho muito mais do que eu ganho. Eu vejo que eu tenho ali o meu trabalho, velho, tenho a minha satisfação profissional também porque a gente é apaixonado, né”* e, ainda, dito pelo Antônio: *“em dia de jogos, ou em dia de algum programa que tu criou, tu tem que tá disponível 24 horas. Muito antes do horário que tu programou e muito além do horário que tu teria que ficar”*.

Como Franco (2015, p. 606) apresenta, a prática pedagógica do professor (de maneira geral, não especificamente o professor de esporte) quando no momento de produzir o ensino, está carregada de inúmeras variáveis:

[...] desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores.

O que os professores percebem sobre as suas práticas, parece ser algo natural da profissão e da docência, conforme comparação com Franco (2015). No entanto, o ambiente extracurricular pode sofrer ainda mais dificuldades pela falta de apoio e

orientação. Muitos dos afazeres citados pelos professores entrevistados são realizados por outras pessoas (ou segmentos da escola, como a coordenação, a secretaria etc.) nos campos curriculares da escola. Seria inimaginável que uma professora de química, por exemplo, cobrasse e recebesse a mensalidade da escola, como ocorre, diversas vezes, em situações extracurriculares. Esse excesso de atribuições e de horas de trabalho pode ser fator decisivo no que diz respeito à qualidade da aula dada, ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento. Assim, acaba que os professores se mantêm por amor ao que fazem ou que acabem caindo em uma zona de conforto. É necessário um esforço tremendo para ser e oferecer o melhor possível se utilizando apenas das próprias forças e dos próprios recursos.

3.3.2 A organização do trabalho dos professores

Nesse tema, apresentam-se os tópicos relacionados a como o professor organiza o seu dia a dia, sua aula e suas rotinas. Pontos que podem se assemelhar à aproximação anterior, pois a organização do fazer está diretamente ligada ao fazer em si. No entanto, a organização do trabalho é direcionada às formas e estratégias utilizadas pelos professores para a efetivação do trabalho ou reflexão sobre ele. Mais uma vez, torna-se claro o quanto é necessário organizar questões que vão muito além do “dar aula”. Bem como todo o pensar e organizar esse trabalho é realizado sem orientação e apoio por parte da escola. Além disso, os professores entrevistados percebem uma série de pontos sobre a organização do seu fazer: a construção dos conteúdos se dá por meio de planejamento; os conteúdos e os planos de aula são, em geral, registrados; a organização do trabalho também exige que o professor se “faça notar” perante a comunidade escolar; a aproximação das estratégias do professor com a escola e com o currículo parte do próprio professor e não da escola e, por fim, há explanação sobre qual seria um formato ideal das atividades esportivas no contexto escolar.

Todos os professores, ao serem perguntados acerca de como organizam suas aulas, citaram o planejamento dos conteúdos na organização de suas práticas. Os planejamentos variam de anual até de semana para semana. Conforme aponta o Antônio: *“montagem dos meus trabalhos já no início do ano, lógico acontecendo alguma incorrência, alguma coisa ali durante o período eu vou... eu vou adaptando, mas divido por idade, divido os conteúdos por faixa etária”*. Enquanto o Daniel cita a utilização de metas (necessidades de melhoria da equipe em razão de jogos de ligas escolares) de aula em aula. O Daniel conta, ainda, que: *“planejava lá semana a semana, treininhos, tudo*

mais, então... as metas mais ou menos eram essas, assim". Todos os entrevistados também sugeriram que o planejamento é vinculado ao contexto de cada turma, escola, comunidade etc., e apresento como exemplo recorte de fala do André, que cita ser necessário: *"entender que existem metodologias diferentes pra cada tipo de... de turma, e que isso te demanda um tempo, te demanda que tu tem que ter um pensamento antes de dar o treino"*. Na mesma linha, o Paulo conta que: *"primeiro a gente tem que se apropriar um pouquinho do que que a gente tem na mão, né, o que que eles tão... que a gente acha ou percebe que são capazes de fazer... eh... pra daí tentar implementar os processos"*. Nesse mesmo assunto, o André também percebe que: *"o ideal seria ter um planejamento anual e dentro do planejamento anual a gente fazer, né, aqueles mesociclos, dividir e poder dar realmente aquilo que tu planejou"*. No entanto, o professor aponta que isso se torna muito difícil devido a grande quantidade de turmas que possui. Cada turma por si só já necessitaria de alto tempo de planejamento, porém, o professor não dispõe desse tempo para planejar, o que fica ainda mais delicado em se pensar que há grande quantidade de turmas.

Há, também, a anotação e registro do que foi passado e trabalhado com os alunos. Isso é exemplificado conforme fala do Felipe: *"sempre procurei ser muito organizado, assim, né, escrever as minhas coisas e ter minha estrutura, assim, do que eu vou fazer"*. Sobre isso o Alberto comenta que reutiliza planejamentos: *"aproveito que eu já tenho, né, então pra mim fica mais fácil [...] já tá pronto ali, vamos dizer, já foi... pelo tempo, a gente guarda e aí vai, altera pequenas coisas"*. Na mesma linha, a fala do Alex exprime a intenção de utilizar o planejamento como forma de ensinar o aluno a jogar futsal: *"tem que fazer um mesociclo no teu planejamento [...] tem o tático, tem o técnico, eu vejo, assim, ó, o cara entrou no futsal ele tem que saber jogar futsal, ele entrou no inglês ele tem que saber falar inglês, não pode abrir mão disso, isso é do jogo"*. As propostas, mesmo que (ou quando) inicialmente pensadas, também sofrem influência e alterações advindas de: dificuldade espacial (seja por falta de espaço ou por quantidade excessiva de alunos, o que torna o espaço pequeno); novas necessidades do grupo; calendário de jogos, viagens ou eventos; demandas da escola que atravessam ao planejado etc. A adaptação a diferentes espaços é citada pelo Alberto: *"dava aulas de futsal dentro da sala de judô, onde tivesse espaço a gente ia trabalhando, principalmente quando tava chovendo e quando tava frio"*.

Essa variabilidade entre os modelos e formas de planejar podem estar ligados a diferentes aspectos. Inicialmente, fica claro, de acordo com o que surge na fala dos

entrevistados, que se trata de um campo de trabalho em que se lida com o isolamento. Praticamente todos os afazeres e práticas relacionadas tanto à docência quanto à organização do esporte no contexto extracurricular recaem ao professor, recebendo pouco ou nenhum apoio por parte da escola. Esse isolamento também se dá enquanto colegas de área. O apoio mútuo parece existir pouco, devido a dificuldades em termos de tempo, sobrecarga e até competitividade (alguns podem se ver como rivais, devido a carga competitiva imposta na atividade). Há, também, a existência desses mesmos elementos (falta de tempo, sobrecarga de trabalho e competitividade) como outro fator que impacta sobre o planejamento e a organização da prática pedagógica. Cada professor, que pensa e age isoladamente, criará suas próprias estratégias de acordo com o tempo que tem disponível, o quanto estará com energia para isso e com vistas ao seu calendário de jogos ou necessidades do grupo.

Tendo em vista os referenciais da Pedagogia do Esporte citados por Machado, Galatti e Paes (2014) – técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural - todos os professores citaram aspectos relacionados ao referencial técnico-tático (aqueles conteúdos de ordem prática, do fazer, do jogo ou da modalidade em si) como intencionalmente planejados, conforme podemos observar na fala do Alex: *“tem organização, meu time tem comportamentos táticos dentro de quadra, os fundamentos técnicos bem estabelecidos”*. Há citação de que se busca um padrão de jogo: *“aí eu quero fazer um... trabalhar num padrão redondo, numa troca de ala com pivô. É um processo de aprendizagem, contínuo, assim”* (PAULO), ou, ainda, que se cria o planejamento com base nas carências táticas dos alunos, quando há, por exemplo: *“uma dificuldade muito grande nesse mês na tomada de decisão do aluno. Então vamos procurar trabalhar mais tomada de decisão. Beleza, nós vamos para tomada de decisão mais com aquela turma”*, conforme relatado pelo André. O “jogar para aprender”, o método global, o parcial, o analítico e os “jogos condicionados” surgiram nas falas dos professores como utilizados nas aulas. O referencial socioeducativo (referente aos conteúdos voltados ao ensino de habilidades sociais e de convivência coletiva) aparece nas falas de todos, porém sem intenção no planejamento. O que é exemplificado na fala do Alex: *“Tem a técnica, tem a tática, mas tem uma formação profissional, tem a conduta [...] a gente tem que entender quando lida com criança, até 15 anos, tem que jogar na cabecinha dele um monte de valores”*. A intencionalidade em ensinar questões relacionados ao socioemocional parece se fazer presente em situações de competição, onde é comentado que a criança se deparará com situações semelhantes às da vida. O referencial histórico-cultural (que diz respeito a

toda a história e cultura que abrange a modalidade praticada) surge de maneira discreta na fala do Antônio, como uma possibilidade e não como uma realidade, sugerindo que a escola trouxesse algum *“palestrante envolvido com o esporte, com a parte pedagógica, ou pessoas ligadas, assim, ídolos deles, né, pra... pra trazer boas referências”*.

A prioridade aos assuntos de ordem técnica-tática é evidente nos relatos dos professores. Tudo o que é planejado se orienta para o fazer em si. Os assuntos voltados aos aspectos sociais e emocionais aparece com força nos discursos, porém, sem evidências de que isso é intencionalmente planejado e estruturado nos momentos de aula. Aparentemente, surgem por meio de diálogos e em situações não planejadas, como brigas, desentendimentos, situações que exigem superação etc. Berger, Ginciene e Leonardi (2020) encontraram em seu estudo aspectos semelhantes acerca dos conteúdos socioeducativos serem trabalhados por meio de conversas e surgindo ao acaso, por situações que demandassem refletir sobre o assunto. O mesmo é válido nos aspectos histórico-culturais, que se fazem praticamente ausentes nos relatos. Nessa mesma linha, mas com base em Barroso e Darido (2009), a prioridade do trabalho parece ser ofertada à dimensão procedimental das tarefas, ficando as dimensões conceituais e atitudinais aparentemente em segundo plano, conforme afirmado pelos mesmos autores.

Assim como no tema anterior, as falas dos professores indicam o quanto o próprio professor precisa *“se fazer notar”* para a comunidade escolar. O quanto é um esforço particular ser percebido na escola enquanto educador. Essa é uma fala que tem força nas percepções de todos os entrevistados. O professor é que se organiza na busca em ser referência e em mostrar para a escola a importância pedagógica da sua atividade. Isso também é válido no sentido de apresentar o impacto positivo do trabalho aos pais dos alunos. O quanto o professor se organiza e apresenta um bom trabalho, surte como um efeito positivo na valorização do profissional e da importância das aulas:

[...] depende muito da realidade, mas acho que a gente constrói isso também, através de um trabalho sério, organizado, né, de eventos organizados e a gente fazendo um trabalho legal, então, assim, o pai realmente "poxa, que legal, lá", que o cara tá ali olhando, né, o pai tá ali, tá vendo o jogo, tá vendo o treino (FELIPE).

Além disso, as falas dos professores indicam que são eles próprios quem devem buscar organizar suas práticas, também, num sentido de aproximação com a escola e o currículo, não sendo esse vínculo (entre currículo e atividade extra) organizado pelas instituições. A exemplo disso, quando se trata da busca por informações sobre o desenvolvimento, o aprendizado ou o comportamento de algum aluno, o Alberto tem a sensação de que: *“nós professores, pedimos para o coordenador ou a gente vai direto no*

professor pra saber como tá tal a... certos alunos [...], a gente é que sai... vai atrás". O que reforça, outra vez, o sentido de que é o professor da atividade que busca orientação e aproximação com a escola e não o contrário.

Partindo para uma perspectiva dos professores sobre um ideal de rotina esportiva na escola, dois dos entrevistados pensam que a atividade extracurricular deveria estar relacionada ao Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas, recebendo orientação e apoio (a organização do trabalho e o próprio fazer pedagógico deveria ser em sintonia com a escola) sendo que deveria a *“atividade extracurricular da escola tá ligada à proposta político-pedagógica da escola, não posso ter duas escolas em uma só né? E a gente acaba na educação física fazendo muito do jeito que a gente quer”* (FELIPE) e *“ter uma ligação mais pedagógica com o colégio”* (PAULO). Ainda, deveria haver mais tempo e estrutura disponibilizados às atividades.

Entendo esse aspecto como de suma importância para a prática pedagógica dos professores. Quando não há a devida orientação ou apoio, os professores podem recair num certo tipo de “limbo” profissional, no qual se sabe (ou se imagina) que a atividade tem sim impacto no aprendizado das crianças e jovens, no entanto, sem saber exatamente (ou evidentemente) de que forma isso é feito ou alcançado. Cada professor desenvolve o seu fazer de acordo com suas possibilidades de tempo, de conhecimento e até de interesse. Semelhante a esse assunto, González (2015) cita alguns pontos como sendo condições objetivas de trabalho (no caso do autor, referente ao professor de EF como componente curricular, mas considero que o mesmo pode ser adequado aos professores das atividades esportivas extracurriculares): salário; tempo para planejar e refletir sobre seu fazer; acesso a experiências qualificadas de formação contínua; estabilidade laboral vinculada ao desempenho profissional; número de escolas a que se vincula na jornada semanal de trabalho. Por meio das percepções dos entrevistados, não há boa parte dessas condições. Importante frisar, ainda, que não surge na fala dos professores mecanismos de avaliação da evolução dos alunos. Assim, novamente, o perigo de que a qualidade do trabalho do professor seja pautada por resultados em competições e jogos contra outras escolas.

3.4 As repercussões do trabalho do professor

O tema 4, bem como os temas 2 e 3, apresenta dois sub-tópicos de discussão e análise. Os assuntos inicialmente pensados como temas, acabaram reorganizados e unidos. Assim, o tema 4 é relacionado a como o trabalho pode impactar nas alunas, nos

alunos e na comunidade escolar e o que de externo também pode causar impacto ao trabalho do professor.

3.4.1 O impacto do trabalho

Nesse tema está presente de que forma os professores percebem que o seu fazer, o esporte e a atividade extracurricular em si podem gerar de impacto no aluno e em seu desenvolvimento. Para além do aluno, também é refletido sobre como os professores veem a importância da atividade para a comunidade escolar. A percepção dos professores é que se trata de uma atividade na qual o fim não é apenas o esporte em si, também é de grande importância o ensino para a vida. Como um local (ou um tempo, um espaço) potencialmente estruturado para que o aluno se desenvolva integralmente.

Como se trata de uma atividade na qual a performance está presente (visto que há o foco em querer vencer o jogo), é citada a facilidade de acesso e aceitação ao aluno que tem maior aptidão “natural” ao esporte, tanto por parte do grupo de alunos como pelo professor. Há o caso de um aluno que não treinava mais e, mesmo assim, o grupo o queria e aceitava que participasse apenas em jogos de competição, conforme conta o Alex:

[...] o [aluno] vinha pro jogo do colégio só pra jogar, não treinava mais, mas pediu pra jogar pela escola, eu tive... fazia reunião com o grupo e dizia ‘ó, nós temos o caso dos meninos, assim, ó, vocês topam? Pode ser?’. Jogava, jogava pouco, jogava muito, jogava. Os guris às vezes diziam ‘bota ele, [professor], bah, bota o [aluno], bah’, porque ele pegava a bola driblava todo mundo.

O relato acima é em situação de jogos competitivos e era necessário que o professor intervisse junto ao grupo estimulando que todos jogassem, não apenas o aluno em questão, evidenciando o valor de cada um e a importância da experiência, seja em situação de vitória ou de derrota. Por outro lado, os participantes entendem que os alunos com menor aptidão devem receber atenção, estímulo e espaço, sendo a atividade um contexto de integração e o professor deve estar atento às individualidades. Como percebe o Daniel, exemplificando que em cada turma há: “*20 pessoas diferentes, 20 pessoas com habilidades diferentes, 20 pessoas com jeitos diferentes de tudo, e aí tem que fazer algo pra envolver todas aquelas 20*”. Sobre ser um espaço para inclusivo e integrativo, Antônio entende que: “*as turmas nessa fase de iniciação ela... elas precisam ser... tendo a possibilidade de... de entrada de meninas*”. O reforço à inclusão e maior oferta de atenção e espaço às meninas, também é citado pelos professores André e Daniel.

Tendo em vista esse impacto causado nos alunos, os professores entrevistados percebem como importante que o planejamento leve em conta o estudante no centro do processo e das tomadas de decisão. Pode-se, segundo os professores, oportunizar espaço

de reflexão para que o aluno contribua no planejamento, utilizando-se das percepções dos próprios estudantes sobre como estão sentindo a prática de aula. Esse espaço oportunizado aos alunos pode contribuir de uma forma em que a atividade seja mais bem aproveitada pelos alunos. Ainda, estando o aluno no centro do processo e participando das tomadas de decisão, segundo os professores entrevistados, contribui para que o ensino ocorra para todos e não apenas voltado aos mais aptos. Esses espaços e momentos de reflexão e conversa, quando oportunizados aos estudantes e aliados aos questionamentos são importantes no processo formativo e no desenvolvimento do estudante (FERREIRA, 2009). Para que se crie e se desenvolva esse tipo de abordagem, entendo que é necessário que essas estratégias partam do planejamento. Pensar e estruturar essas ações, não é algo simples. Ao refletir sobre essa complexidade que é pensar e criar planos (ciclos de treino, unidades didáticas etc.) e estratégias de aula que coloquem o aluno no centro do processo, entendo que o tempo para planejar é fundamental. Não como algo que deva ser feito às pressas ou, então, de maneira imediata no dia da aula. E esse tempo para construção de planejamentos, segundo a percepção dos professores participantes, não é oportunizado pelas escolas, sendo algo que o educador realiza por conta própria. Como esse tempo não é disponibilizado para o professor, fica à mercê de outras tantas variáveis (falta de tempo, alta demanda de trabalho, esgotamento, falta de orientação e até falta de conhecimento, caso seja a realidade de professores que não buscam aprofundamento). Essas questões podem, inclusive, estar relacionadas ao modelo de reprodução de conteúdo, visto que é muito mais fácil, rápido e econômico simplesmente repetir aquilo que já se conhece. E a forma como o plano é criado pode mudar drasticamente o impacto sobre o ensino aos alunos.

Para além dos conteúdos pensados para a prática da modalidade em si, conforme apresentado por Machado, Galatti e Paes (2014), os momentos fora de jogo (observação, análise, reflexão) ou com outras funções que não apenas as vinculadas a figura do “jogador” (treinador, arbitragem, narrador, torcedor etc.), auxiliam no processo de aprendizagem dos estudantes acerca da modalidade que se está praticando. A participação dos alunos com papéis diferentes aos de atleta, não apareceu na fala dos entrevistados. Aparentemente essas diferentes ações em torno do esporte, podem surgir em diferentes momentos, de maneira não intencional, nas aulas ou eventos proporcionados pelos professores.

Os entrevistados salientam, também, o quanto o esporte extracurricular tem papel importante na escola e para o aluno, como o Daniel que enxerga: “o extracurricular

como um ‘parceiraço’ [sic] da escola”, pois, o aluno está na atividade porque ele quer e isso torna mais fácil o acesso do professor ao aluno e seu aprendizado. Há vínculo por afinidade com a atividade e, em geral, com o professor. É citado o quanto o professor aprende, conforme vai amadurecendo, a ter paciência

[...] não com os alunos, consigo mesmo [...] é a maior virtude que eu tenho construído nos últimos tempos. [...] Porque, assim, ó, não é que... é porque o processo às vezes ele é mais demorado do que tu acreditas que ele seja. Tu ensinas um menino, uma menina, a dar um passe, mas tu não sabe o tempo de aprendizagem deles, e talvez aquele... aquele exercício que tu deu pra eles não é o mais adequado, então tu tem que ter paciência de retornar um pouco (ANDRÉ).

Há, ainda, compreensão de que se está em espaço formador, conforme fala do Antônio, ao contar um pouco sobre sua “descoberta” do mundo do esporte no contexto da escola, que não é: “futebol de campo aplicado no colégio, que não é a competição dos clubes no colégio, e aí tu vai buscando mais uma situação, assim, de embasamento, né, de te colocar como um educador, como formador, como mediador”.

É um espaço no qual o aluno aprende não somente a jogar, como a viver. No esporte é preciso lidar com frustrações, desentendimentos e resolução constante de problemas. Esses aspectos são levados para a vida e não apenas para a atividade em si:

[...] vejo uma criança muito melhor resolvida a criança que é do esporte, né? [...] os jogos eletrônicos não te frustram, porque reinicia, né? E o esporte não, o esporte prático, se tu tá tomando cinco a zero e falta oito minutos tu tem que jogar os oito, meu querido. Não tem como tu sair da quadra, tu, teu professor, teus colegas, e aí tem que trabalhar profissionalmente com essa criança. Então isso pra mim é a cereja do bolo, né, velho? É tu... hoje eu olho o esporte nesse sentido, eu não olho o esporte como a formação do atleta, eu olho o esporte como a formação do cidadão (ALEX).

E no centro desse processo está a figura do professor, como incentivador, apoiador etc. E esse desenvolvimento integral do aluno aparece na fala dos entrevistados como um dos fatores motivadores ao trabalho, a exemplo da fala do Paulo que se motiva em:

[...] promover o futsal, ensinar, né, algumas questões, alguns valores também que a gente desenvolve com a questão da educação física, do esporte, a questão da disciplina, de vitória e derrota, aprender com o estudo e respeito ao adversário, hierarquia, princípios de vida.

No relato do Alberto, fica claro o impacto positivo da atividade em um de seus grupos de alunos que seguem se encontrando em razão do esporte “tenho grupos que começaram a jogar, que até hoje eu converso com os meninos. Eles estão em torno de 40, 45 anos, [...] eles continuam jogando até hoje”. Esse mesmo grupo colabora também com doações de materiais para o trabalho do Alberto em lugares menos amparados. Para o Felipe, todas as atividades por estarem na escola são importantes, tanto as de:

[...] sala de aula quanto ao esporte, quanto às atividades extracurriculares, todas. Eu não posso colocar que futsal seja mais importante que dança, ou

dança seja mais importante que esporte, que futsal, que vôlei [...] acho que há importância... porque tá dentro da escola, eu penso assim, tá dentro da escola tudo tem que ser importante, se não é importante tira da escola.

Todos esses fatores contribuem para que, na percepção dos entrevistados, o esporte extracurricular seja de importância pedagógica e que contribui no desenvolvimento dos alunos. No entanto, pode parecer uma contradição o esporte ser extracurricular (fora do currículo) e ainda assim ter importância e impacto pedagógico. Aparentemente a atividade extracurricular se encontra na escola, tem importância, causa impacto no desenvolvimento dos alunos, mas ainda sem essa percepção (ou pelo menos sem colocar em prática essa percepção) por parte das escolas, recaindo toda a responsabilidade nos ombros dos professores.

3.4.2 Fatores externos ao trabalho

Esse tema apresenta alguns pontos considerados como externos (não controlados ou não conduzidos) ao trabalho do professor, mas que podem impactar na prática pedagógica por gerarem algum tipo de influência. Em geral, surgem as dificuldades e desafios impostos pela área de atuação e pelo cenário escolar. Partindo de um lugar que sofre certo abandono, o professor do futsal extracurricular precisa “correr”, “brigar” e se fazer notar para ter reconhecimento e espaço. Isso vale desde aspectos estruturais e de materiais, como de falta de orientação pedagógica e valorização no ambiente escolar. A atividade parece ser valorizada conforme relatos dos professores acerca da fala dos gestores escolares, das famílias e demais colegas professores, no entanto, isso nem sempre se reproduz na prática. Os momentos de maior apoio por parte da comunidade escolar, parecem ser aqueles em que há competição envolvida.

Inicialmente, conforme o relatado pelos professores entrevistados, não há orientação pedagógica por parte das escolas (a atividade é desvinculada do currículo), como cita o André: *“eu não vejo, assim, não está no currículo o extraclasse”*. E como percebe o Daniel: *“eu que faço esse link [entre a atividade e o currículo], né? Então precisando de alguma necessidade onde eu possa tentar contornar nas equipes, aí sim é passado [orientação], mas não que tenha alguém orientando e ajudando ou isso e aquilo”*. Na percepção anterior se nota que é o próprio professor da atividade extracurricular quem precisa buscar orientação e se fazer presente e vinculado ao currículo escolar, o que também é reforçado pelo Antônio quando relata que ele próprio busca contato com demais professores na intenção de orientar suas práticas e seus alunos, citando que o vínculo da atividade extra com o currículo: *“não parte da escola. É difícil partir da escola, né, vai*

muito mais dos profissionais, né, o entendimento dos profissionais. Mas, assim, não parte da escola essa iniciativa, vamos dizer assim”, no entanto, sente que recebe um bom suporte quando ele necessita e pede apoio. Segundo a percepção do Alberto a atividade é: *“um apêndice ali, né, é meio atirado. Não totalmente, mas é atirado”*, aparentemente sofrendo um certo tipo de abandono pedagógico por parte da escola.

Mesmo assim, os professores entrevistados têm a percepção de que a escola espera deles um bom trabalho, mesmo sem a orientação nem o incentivo ao estudo ou espaços de reflexão. O Alberto sente que: *“as escolas até elas querem que tu sejas bom, né, mas eu acredito que a maioria dos lugares, maioria dos meus colegas, é a gente que quer algo mais, a gente que quer mais”*. O Felipe observa que alguns coordenadores escolares ainda veem a área da EF de maneira ultrapassada, pois:

[...] ainda acham que a gente reproduz aquele modelo de educação física que foi aplicado neles, modelo né, esportivista de que as gurias não jogam, as gurias vão jogar vôlei, os guris vão jogar futebol, quem quer, joga quem não quer, não joga, ah, os bons vão jogar, os ruins não jogam... eles acham ainda... muitos acham que a educação física é isso, cara, e a gente tem que desconstruir isso, né? Com muita luta no nosso dia a dia.

Por não haver uma orientação pedagógica e um acompanhamento do trabalho, os professores do futsal extracurricular acabam por realizar suas práticas partindo de conhecimentos e pressupostos individuais. Assim, a construção, o planejamento e a condução do trabalho podem variar de escola para escola, de acordo com a formação, vivências e interesse do professor daquela instituição de ensino. Mesmo assim, ao professor dedicado, interessado e que busca aprofundamento, não está garantido que realizará um “bom” trabalho, visto que a “régua” que mede a qualidade do trabalho parece ser, segundo o percebido pelos professores, os resultados em competições e eventos, como visto anteriormente. A ausência de um setor que orienta e acompanha o dia a dia das aulas pode impactar, também, no conhecimento e nas informações que os pais dos alunos têm sobre a atividade. Não utilizo aqui como um espaço de condenação às escolas, visto que, parece que a elas próprias não está totalmente claro como desenvolver esse tipo de projeto esportivo fora da EF como componente curricular. Assim como percebido pelo Alberto em relação às escolas, as atividades esportivas extracurriculares parecem estar abandonadas, também, por instituições reguladoras que pudessem dar suporte às escolas de como desenvolver esse tipo de aula. O recorte na fala do Alberto: *“Não totalmente, mas é atirado”*, reforça que a atividade exista em um limbo no qual recaem as atividades consideradas fora do currículo. Sabe-se da existência, no entanto, parece ser um campo que não é de ninguém. Quase como algo que nasceu espontaneamente e que se

desenvolveu sozinho. A evolução e o aprimoramento do campo ficam atreladas aos professores que procuram aprimoramento ou conforme os próprios conhecimentos e descobertas científicas evoluem nesse sentido, o que oferece suporte aos que trabalham na área.

Voltando-se às famílias, os professores percebem características distintas. Desde as que apoiam e defendem o esporte como ferramenta educativa, compreendendo o valor da atividade, até aquelas que nunca aparecem e usam o momento apenas como “depósito” para buscarem seus filhos mais tarde. Essas percepções podem ser exemplificadas segundo as falas do Felipe: *“muitas famílias comprometidas, sim, muitas, que realmente valorizam aquilo e incentivam os filhos”*, e a fala do Paulo, quando relata que há famílias em que: *“o pai vai buscar o filho no último minuto, assim, no último segundo do colégio aberto é que a família vai buscar, né? Então, depósito, assim, ah, deixa lá, que ele tá bem atendido lá com o professor”*.

Percebe-se nos discursos dos professores entrevistados que é em situações de competição que o esporte extracurricular parece receber maior apoio e engajamento por parte da comunidade escolar, segundo a percepção do Daniel: *“as atividades extracurriculares, a equipe, né, que a gente tinha no colégio, ela unia todo mundo, unia, por quê? Porque eles queriam saber como é que era o resultado, dá para ir torcer”*. O mesmo é válido para os pais que, em geral, fazem-se presentes nos momentos de eventos. Isso também é percebido sobre a imagem do esporte ser usada pelas escolas, que, em situações de eventos, realiza publicações em seu site ou redes sociais.

Essa participação dos pais no acompanhamento das atividades parece ser algo que depende da realidade, organização, interesse e dedicação de cada família. Assim como em outros espaços, existem famílias mais comprometidas e outras menos. Penso que no contexto do esporte extracurricular, não seria diferente. O dia a dia de trabalho das famílias pode ser um dos fatores que impactam nesse aspecto, visto que, quanto maior for o tempo em que a criança se encontra na escola, mais tempo os pais têm para trabalhar ou realizar seus interesses (sendo o final da tarde um horário considerado de alto valor pelas escolas, que, em geral, organizam as atividades extra para esse momento do dia). Nesse sentido entendo que se cria um ponto de relevância para os eventos e competições que são, na maioria das vezes, realizadas nos finais de semana ou no turno da noite. Pensando que a realidade de muitas das famílias seja a de não conseguir acompanhar o dia a dia das aulas, os momentos de evento podem ser a única oportunidade de assistir seus filhos e filhas praticando o esporte (bem como acompanhar sua evolução e

aprendizado). Da mesma forma, um dos poucos momentos em que se vê o trabalho dos professores, logo, aumentando esse risco de que o trabalho do professor seja balizado por resultados. Aqui percebo mais um ponto no qual uma equipe de orientação seria crucial, visto que poderia fomentar e conduzir momentos de conversa ou de reunião com as famílias, no sentido de apresentar as propostas e os objetivos pedagógicos da atividade. Além disso, a ideia de implementação de ferramentas de avaliação (LEONARDI *et al.*, 2014) que pudessem evidenciar que os alunos e alunas estão em desenvolvimento, poderiam apresentar de maneira mais evidente às famílias o quanto seus filhos e filhas aprendem (sem que o resultado em competições fosse o foco principal).

Outro fator que aponta a ausência de uma estrutura e orientações para que as escolas conduzam as atividades extracurriculares é acerca do nome dado para ela. A nomenclatura utilizada para dar nome a esse tipo de atividade nas escolas nas quais os professores participantes atuam, é, para o caso de quatro professores, o termo “extracurricular”, variando entre “atividades extracurriculares” ou, no caso de uma das escolas “atividades esportivas extracurriculares”. Outras duas escolas utilizam o termo “atividades extraclasse” e um dos entrevistados relata que na sua escola a atividade é chamada de “equipe de competição”. O Alberto, reflete que: “*eu falo muito das escolinhas porque é do meu tempo antigo. Então vai ficando... fica como escolinha, mas são as atividades extracurriculares*”, sendo um termo ainda muito utilizado de maneira informal por pais, escola e demais colegas nas instituições.

Essa variação encontrada nas falas dos professores está de acordo com a literatura pesquisada, sendo o termo “atividades extracurriculares” amplamente utilizado (RICCI, 2018; CHAN-VIANNA *et al.*, 2017; SILVEIRA, 2017; REVERDITO *et al.*, 2016; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003). O termo extraclasse está igualmente de acordo com a literatura, como encontrado em Chan-Vianna *et al.* (2017) e em Voser e Giusti (2015). Assim como o exposto na explanação do Alberto, o termo escolinha é antigo e popularizado (RICCI, 2018; VOSER; GIUSTI, 2015), aparentemente utilizado de maneira informal pelo senso comum. A simples nomenclatura da atividade pode gerar reflexões acerca do seu funcionamento, como, por exemplo, o fato de não se ter um nome definido. Isso pode ser um efeito de não haver orientação por parte de órgãos educacionais e esportivos. Em um cenário no qual a atividade extracurricular fosse amparada e organizada por órgãos públicos, entendo que haveria um nome formal para esse tipo de atividade. Como isso não ocorre, parece ser natural que cada escola chame de uma forma diferente. Há, ainda, a reflexão acerca desse tipo de atividade ser de fato extracurricular

ou pertencer a um currículo ampliado (SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2013), visto que permeia o ambiente escolar e exerce impacto (seja ele positivo ou negativo) no desenvolvimento dos estudantes. Talvez, por não ser um contexto de participação de todos os alunos da escola (não atinge a todos), por não receber orientação por parte da escola e por não estar amparado por órgãos regulamentadores essa atividade possa ser, nesse momento e nas realidades dos professores participantes, de fato extracurricular.

Em resumo, há valorização do futsal extracurricular no discurso da comunidade escolar, tomando por base a percepção dos professores entrevistados, mas isso não se concretiza (ou pouco se concretiza) na prática. Aqui, vale destacar os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 (atividades paradas, readequação aos modelos remotos de aula, reinvenção), como um elemento externo ao trabalho que continua impactando a atividade. No momento em que é escrita essa dissertação, as escolas que já retomaram suas atividades esportivas o fazem de maneira adaptada, para respeitar protocolos de distanciamento. Em geral, são realizadas atividades de cunho técnico, sem contato físico. O jogo com interação entre os adversários ainda não é permitido no contexto escolar, no entanto, está liberado em clubes, em quadras esportivas e em escolas de esportes independentes – fora da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, penso que esse estudo foi de muito impacto para a minha vida profissional e pessoal. Antes do ingresso no mestrado eu estava inquieto e um tanto indignado com a área e com algumas posturas inadequadas de colegas. E isso acabou me colocando numa posição, de certa forma, de julgamento. Após todo meu percurso acadêmico e com as reflexões oriundas das falas e percepções de meus colegas de área, eu me sinto mais reflexivo, porém com indignações menos intensas e mais compreensivo. As descobertas não foram apenas científicas e acadêmicas, foram também lições de humildade e de que o contexto como um todo é importante, não exclusivamente uma responsabilidade e uma carga individual dos professores e professoras. Pontos que considero como o ápice das minhas leituras, entrevistas, reflexões e análises: não há um currículo que oriente as práticas pedagógicas, fazendo com que as competições sejam o que conduz o trabalho; há grande carga de responsabilidade e atribuições que recaem, sem o devido suporte, sobre as pessoas que atuam com a docência no contexto do esporte extracurricular, trazendo quase que como uma obrigação implícita o “se fazer notar”.

Tomando por base o objetivo do estudo, considero que os professores de futsal extracurricular entrevistados possuem uma percepção semelhante acerca da atividade e das nuances da prática pedagógica. Em geral, há aproximação no que diz respeito ao caráter da atividade ser, na visão deles, um tempo e um espaço com potencial formador educativo. Não apenas no que diz respeito ao ensino da modalidade esportiva, como também, no sentido de transmitir valores e práticas de vida saudáveis, corporal e socialmente falando.

No desenvolvimento do dia a dia da prática pedagógica, a utilização de eventos e competições esportivas entre escolas parece ser o centro do trabalho. As percepções dos professores entrevistados sobre as suas práticas, são permeadas por uma fala que parece apresentar os eventos e as competições como algo que está presente e intimamente ligado à razão de existir da atividade. Esse tipo de atividade voltada a um contexto competitivo, segundo as observações dos participantes desse estudo, parece ser o balizador da qualidade do professor às vistas da escola, das famílias, dos alunos e alunas e, em alguns casos, dos demais professores desse campo de atuação (podendo haver até um certo tipo de facilidade no trabalho desenvolvido enquanto se alcança resultados vitoriosos). Muitas vezes, as competições (que podem ser vistas como ferramentas pedagógicas) acabam sendo utilizadas como um fim e não como um meio, um tempo e um espaço

pedagogicamente pensado e estruturado para, intencionalmente falando, impactar positivamente no desenvolvimento esportivo e humano das crianças e jovens.

Com relação ao histórico dos professores que participaram da pesquisa, observo aproximação e semelhança. Na vida e na formação, apresentam vivências enquanto praticantes de esporte desde a infância, o que os levou a desenvolver muito gosto e afinidade pelas práticas esportivas. Esse histórico enquanto participantes somado ao gosto e afinidade pareceram conduzir suas carreiras ao esporte. Inicialmente, havia intenções de atuação no mercado de trabalho voltado ao rendimento esportivo. As experiências e contatos profissionais abriram portas para o trabalho com o esporte no contexto escolar. Um ponto de divergência está relacionado à época na qual foi realizada a graduação dos professores entrevistados, devido às diferentes faixas etárias. O professor formado há mais tempo, realizou sua graduação quando estava em vigor um currículo antigo, de três anos. Enquanto o professor formado mais recentemente cursou o modelo em que dividiu o currículo entre bacharelado e licenciatura. Com base nas percepções dos professores entrevistados acerca dos conhecimentos que adquiriam na graduação, percebem que a área de atuação tem a tendência de ser mais voltada à prática (ao fazer diário) que à teoria (estudo, leitura e reflexão do fazer e da prática). E que somente ao longo dos anos de experiência (e com ganho de maturidade) percebem a transição dos conhecimentos adquiridos na graduação para o contexto de prática. Ainda, há percepção por parte dos entrevistados de que cursos e formações após a graduação contribuem de forma positiva na prática pedagógica. No entanto, essa busca por aperfeiçoamento se dá, em geral, exclusivamente pelo professor, sem incentivo ou disponibilização de tempo por parte das escolas. Esse pode ser um fator contribuinte para que os professores acabem se desenvolvendo quase que exclusivamente a partir da prática, tendo pouco tempo e energia para as reflexões e aprofundamentos teóricos e científicos.

Acerca do trabalho do dia a dia, os professores percebem que suas práticas abarcam muito mais do que o fazer, o “dar aula”. As atribuições vão desde ações burocráticas até atendimentos a situações de natureza social ou familiar dos alunos. Por si só a atividade docente e a concretização da aula (durante o tempo em que se está com os alunos e alunas) podem ser fatores já desafiadores e complexos, no entanto, a prática pedagógica dos professores de futsal passa por desafios ainda maiores (mais funções, mais trabalho, pouco tempo, ausência de orientação etc.). Os entrevistados, muitas vezes, sentem-se sozinhos e repletos de atribuições.

Com relação à organização da prática pedagógica, segundo relato dos professores, no contexto estudado ela se dá por meio de planejamento. Os participantes da pesquisa diferem na forma e no tempo em que planejam. Aparentemente, os planejamentos voltados aos conteúdos técnico-táticos são intencionalmente planejados. Enquanto os conteúdos socioeducativos e histórico-culturais parecem não ser trabalhados de maneira intencional, embora seja citada a esfera socioeducativa como importante nesse tipo de atividade. Há observação, por parte dos professores entrevistados, acerca do foco dos planejamentos ser o aluno (que deve ter um papel destacado e centralizado) e não dos adultos envolvidos no processo, embora isso ocorra em situações de eventos e competições. Mais uma vez, todos esses fatores e desafios podem ocorrer (e ter continuidade no campo de atuação) como uma consequência de não haver uma orientação e um balizador das atividades por parte das escolas ou de órgãos competentes, que pudessem indicar caminhos às instituições de ensino. Os colégios, por sua vez, tendo embasamento, poderiam oferecer um maior suporte aos docentes. A ausência de clareza sobre o tema e a atividade em si acaba por depositar exclusivamente no professor uma carga de responsabilidade sobre sua prática pedagógica. Há, ainda, a falta de parâmetros balizadores do processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que o professor seja considerado um “bom” profissional quando obtém resultados vitoriosos nas competições e eventos.

Com foco nos e nas estudantes, os professores participantes sentem que a atividade pode ser altamente impactante na vida e no desenvolvimento das crianças e jovens, inclusive por ser uma atividade que se faz por opção, por desejo e escolha, assim, sendo mais fácil “acessar” as alunas e os alunos. Citam além do “ensinar a jogar a modalidade” as oportunidades de que os alunos e alunas passem por experiências desafiadoras que podem preparar para situações de vida.

Externamente ao trabalho (no sentido daquilo que está fora do controle dos professores), percebem que há abandono e um certo tipo de “cobrança” implícita coexistindo, seja por parte da escola, dos pais de alunos, de colegas de área etc. Essa incoerência – de, ao menos implicitamente, exigir um bom trabalho sem oferecer apoio e condições, parece ser mais um fator que acaba fazendo com que os professores se construam e se conduzam por conta própria. Dessa forma ainda parece ser uma área abandonada - abandonada de tal forma que as competições fazem as vezes das orientações curriculares; abandonada pelo fato de o professor ter que fazer tudo e ainda ter que se fazer notar. Esse “abandono”, seja por parte das escolas, seja por órgãos competentes

ligados à educação ou ao esporte, oportunizam a criação de uma pedagogia própria para esse contexto, curricular ou extracurricular, mas jamais “não curricular”, pois está sim dentro da escola. Mesmo sendo uma área de manifestação esportiva diferente daquela de clubes e escolas esportivas independentes, as atividades esportivas extracurriculares dentro da escola parecem ser tratadas da mesma maneira como em clubes e fora da escola. Em especial por parte dos “leigos” que assistem, acompanham e opinam sobre o trabalho, que podem exercer algum tipo de pressão ou influência nas práticas e decisões do professor.

É uma área expressiva e presente nas escolas brasileiras, no entanto, carece de apoio e incentivo. Estudos voltados especificamente ao contexto esportivo extracurricular escolar podem ainda avançar, de forma que a organização do trabalho tenha orientação curricular e subsídios para que as escolas se amparem e conduzam esse tipo de atividade de uma maneira mais aproximada com o docente. Com o amparo de uma orientação curricular e pedagógica entendo que a prática do professor de futsal pode ser apoiada e construída não mais de maneira isolada e abandonada. Isso pode vir a contribuir para a formação integral das alunas e alunos, não apenas no que diz respeito aos conteúdos de ordem específica da modalidade, como para seu desenvolvimento social e emocional.

As percepções dos professores que participaram desse estudo me conduziram a estas reflexões. Acredito que tamanha importância e centralidade dada aos eventos e às competições, pode estar ligada justamente ao fato de eu ter investigado colegas que participam e vivenciam um contexto ligado ao envolvimento das escolas em atividades dessa natureza. É possível (e provável) que diferentes cenários observados encontrariam diferentes informações e percepções, conduzindo a diferentes reflexões. Penso que a observação das práticas pedagógicas dos professores durante suas aulas teria enriquecido esse estudo e oportunizado outras análises e discussões, no entanto, isso não foi possível devido ao cenário pandêmico atual de COVID-19. Mesmo assim, as entrevistas trouxeram assuntos e reflexões pertinentes que podem contribuir para avanços e análises da prática pedagógica de professores de futsal extracurricular. Bem como possíveis produções de artigos futuros que aprofundem ainda mais cada um dos pontos destacados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO; Rui; MESQUITA, Isabel; HASTIE, Peter. Review of the status of learning in research on Sport Education: future research and practice. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 13, p. 846-858, 2014.

BALBINO, Hermes *et al.* Pedagogia do Esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. In.: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **R. da Educação Física**, UEM. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BASSANI, Jaison José; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/agosto 2003.

BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. Pedagogia do Esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática. **Movimento**, v. 26, e26063, 2020.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira, *et al.* Além da cultura nacional: o expatriado no futebol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 21(2), 177-182, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRAUN; Virginia; CLARKE, Victoria; WEATE, Paul. Using thematic analysis in sport and exercise research. In.: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. C. **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016.

CAÑADAS, María, *et al.* Relationship between pedagogical content knowledge and coaching methods. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n.1, p. 183-186, 2013.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson *et al.* Significados da prática esportiva extracurricular para os pais. **Arquivos em Movimento**, v13, n1, p.21-31, jan/jun 2017.

CHAVES, Aline Dessupoio. **O clima motivacional nas práticas pedagógicas do Esporte Educacional**. 2015. 171 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. In.: TENEMBAUM, Gershon; EKLUND, Robert. **Handbook of Sport Psychology**. 3ª ed. John Wiley & Sons, 2007.

COUTINHO, Patrícia; MESQUITA, Isabel; FONSECA, António. Talent development in sport: a critical review of pathways to expert performance. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 11 (2), p. 279-293, 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ªEd. Porto Alegre: Penso, 2014.

DA COSTA, Lamartine Pereira (organizador). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

DAMATTA, Roberto. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução: Gilles Jean Abes. São Paulo: EDIPRO, 2016.

DYSON, Ben; GRIFFIN, Linda; HASTIE, Peter. Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. **Quest**, 56:2, 226-240, 2004.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem na modalidade basquetebol. 2009, 249 f. Dissertação (Mestrado em educação física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FREIRE, Isabel Batista; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Esporte de invasão na perspectiva de aulas abertas de ensino: um relato de experiência. [S.I.]: **Cadernos de Formação RBCE**, p. 44-54, mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLATI, Larissa Rafaela *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.

GALLATI, Larissa Rafaela *et al.* Pedagogia do esporte: tensões na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física**, Maringá: UEM, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GAYA, Adroaldo *et al.* **Projetos de pesquisa científica e pedagógica**: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

GINCIENE, Guy *et al.* Ensino do tênis e a prática pedagógica dos professores. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE)/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE)**, XIX CONBRACE - VI CONICE, 2015, Vitória - ES. Texto-base da exposição na mesa temática Mesa 1. Vitória: 2015, p. 45-70.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, UFES, 2012.

GOODYEAR, Victoria; CASEY, Ashley. Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the “honeymoon” of pedagogical renovation. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 12, p. 186-203, 2015.

GRÉHAIGNE, Jean-Francis; GODBOUT, Paul; BOUTHIER, Daniel. Performance Assessment in Team Sport. **Journal of teaching in physical education**, Human Kinetics Publishers, n. 16, p. 500-516, 1997.

GUBACS-COLLINS, Klara. Implementing a tactical approach through action research. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 12, n. 2, p. 105-126, 2007.

HARVEY, Stephen; CUSHION, Christopher; MASSA-GONZALEZ, Ada. Learning a new method: TGfU in the coaches’ eyes. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 4, p. 361-382, 2010.

HARVEY, Stephen; JARRET, Kendall. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education na Sport Pedagogy**, v. 19, n. 3, p. 278-300, 2014.

KRAHENBÜHL, Tathiane. *et al.* Competição de base e a formação de jovens atletas na perspectiva de treinadores de elite no handebol. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-13, 2019.

LEONARDI, Thiago José *et al.* Pedagogia do Esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.1, p. 216-229, 2017.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides. A avaliação de competições esportivas de jovens: definições de categorias e aplicações ao handebol. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 875-888, jul/set, 2018a.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides. Oito anos de adaptações competitivas na federação paulista de handebol: um estudo documental da categoria sub-14. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 75-92, set 2018b.

LETTNIN, Carla da Conceição. **Esporte escolar: razão e significados**. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

LIPPI, Bruno Gonçalves; SOUZA, Dirley Adriano de; NEIRA, Marcos Garcia. Mídia e Futebol: Contribuições para a construção de uma pedagogia crítica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 91-106, set. 2008.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocuções entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n.2, p. 414-430, jan./mar., 2014

MARIN, Elizara Carolina. O espetáculo esportivo no contexto da mundialização do entretenimento midiático. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 75-89, set. 2008.

MODOLO, Felipe *et al.* Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017.

MOIOLI, Altair; BAGNI, Guilherme. Competição: Em que momento inserir? In.: MACHADO, Afonso Antonio; TERTULIANO, Ivan Wallan. **Educação Física e esporte: Novos Caminhos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2017.

MONTAGNER, Paulo; SCAGLIA, Alcides; Pedagogia da competição: teoria e proposta de sistematização nas escolas de esportes. In.: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

NISTA-PICCOLO, Vilma; TOLEDO, Eliana de. **Abordagens Pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais**. Campinas: Papirus Editora, 2014.

OSLIN; Judith, MITCHELL, Stephen; GRIFFIN, Linda. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. **Journal of teaching in physical education**, Human Kinetics Publishers, n. 17, p. 231-243, 1998.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NACIONAL - **Movimento é Vida**: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

REVERDITO, Riller Silva; CARVALHO, Humberto; GONÇALVES, Carlos. Youth sports coaches in social programmes: the ecology of human development. **Sports Coaching Review**, 2016.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a prática** 11/1, p. 37-45, jan./jul. 2008.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Developmental benefits of extracurricular sports participation among Brazilian youth. **Perceptual and Motor Skills**, 0 (0), p. 1-15, 2017a.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Effects of youth participation in extracurricular sport programs on perceived self-efficacy: A multilevel analysis. **Perceptual and Motor Skills**, 124 (3), p. 569-583, 2017b.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Pedagogia do Esporte: Possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. In.: SILVA, Junior; GONÇALVES-SILVA, Luíza; MOREIRA, Wagner. **Educação Física e seus diversos olhares**. UFMS, Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. Competições escolares: reflexão e ação fazendo diferença na escola. In.: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. In.: REVERDITO, Riller Silva; SADI, Renato S. **Pedagogia do Esporte**: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas. 1ª ed. São Paulo: Ícone, 2016.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

RICCI, Christiano Streb. **O futsal no ambiente escolar extracurricular**: as perspectivas e objetivos de ensino de Instrutores/Treinadores atuantes em escolas particulares da cidade de Ribeirão Preto/SP. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

SANCHOTENE, Mônica; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27 (3), p. 447-457, 2013.

SCAGLIA, Alcides *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, Alcides; MEDEIROS, Mara; SADI, Renato Sampaio. Competições pedagógicas e festivais esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo. In.: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

SENA, Arthur B. D.; VERZANI, Renato Henrique; OLIVEIRA, Vivian de. Iniciação Esportiva: Estamos favorecendo a auto-seleção? In.: MACHADO, Afonso Antonio; TERTULIANO, Ivan Wallan. **Educação Física e esporte: Novos Caminhos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2017.

SIEDENTOP, Darryl. What is Sport Education and how does it work? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 69:4, 18-20, 1998.

SIEDENTOP, Darryl; HASTIE, Peter; MARS, Hans Van der. **Complete guide to Sport Education**. 2ª Ed. Human Kinetics, EUA, 2011.

VAZ, Alexandre Fernandez. Encontro entre corpo, técnica e tecnologia. [S.I.]: **Cadernos de Formação RBCE**, p. 88-96, set. 2016.

VOSER, Rogério da Cunha; GIUSTI, João Gilberto M. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica**. 2. ed. Porto Alegre, Penso: 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do colaborador:

Formação:

Instituição em que estudou:

Idade:

Tempo de docência em Esporte Escolar:

Horas semanais de trabalho em Esporte Escolar:

Número de escolas em que exerce a mesma função:

- 1 Conte um pouco sobre sua história dentro do esporte.
- 2 Conte sobre sua formação escolar e o que te levou até a Graduação em Educação Física.
 - 2.1 Qual era sua expectativa sobre o trabalho futuro?
- 3 De que forma sua profissão se conduziu até se tornar professor de Esporte Extracurricular?
- 4 O que te motiva para dar aulas nessas atividades?
- 5 Quais atribuições você acredita que fazem parte da função de professor de Esporte Extracurricular?
- 6 Como você vê a transposição dos conhecimentos adquiridos na sua formação para o contexto da prática?
 - 6.1 Em qual momento você reflete sobre sua prática?
 - 6.2 Há tempo e incentivo para isso?
- 7 Conte-me como é a organização da tua prática pedagógica.

- 8 Qual a definição que a escola dá a esse tipo (fora da Educação Física, não obrigatório) de esporte?
 - 8.1 Ele está de alguma forma articulado ao currículo?
 - 8.2 Qual nome você daria a esse tipo de esporte?
 - 8.3 E você entende que ele é realmente fora do currículo?
 - 8.4 Você construiria esse tipo de esporte de uma maneira diferente?
- 9 De maneira geral, como você enxerga a sua prática enquanto professor de Esporte Extracurricular?
 - 9.1 E de que forma você acredita que o Esporte Extracurricular é visto pela comunidade escolar (demais professores, direção, famílias, estudantes)?
- 10 Como você define o esporte? E por que ensinar o esporte das escolas?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE FUTSAL “EXTRACURRICULAR” DE ESCOLAS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Procedimentos: No decorrer do trabalho de campo, as informações para este estudo serão obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão agendadas e a realização será por meio de videoconferência. Elas serão gravadas, transcritas e devolvidas para sua confirmação e, se necessário, correção de informações. O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações construídas e interpretações realizadas, as respostas da entrevista serão tratadas de forma anônima e confidencial. Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, essa também oferece alguns riscos mínimos em relação às entrevistas, como: vergonha, inibição, desconforto em relação à exposição das suas ideias e opiniões. Esta pesquisa oferece alguns riscos mínimos em relação à participação nas entrevistas, como: vergonha, inibição e desconforto em relação à exposição das suas ideias e opiniões. No entanto, é importante frisar que estes riscos são mínimos e que os participantes poderão recusar-se a participar a qualquer momento e solicitar que algum dado não seja registrado. Esses dados ficarão armazenados por um prazo de cinco anos. Os benefícios em participar da pesquisa não serão diretos e, tampouco, por meio de alguma recompensa financeira. No entanto, os resultados poderão contribuir para a área, na medida que possibilita a reflexão e compreensão das ações dos professores em suas práticas pedagógicas no contexto do esporte extracurricular. As informações da pesquisa serão confidenciais e nenhum nome será divulgado, nem mesmo nas transcrições.

Orientador da pesquisa

Prof. Dr. Guy Ginciene

Pesquisador

Guilherme Krummenauer Haro

CONSENTIMENTO

Após a leitura deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo. A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou informações adicionais sobre sua participação nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS Fone: (51) 3308 5834

E-mail: esef@esef.ufrgs.br

Professor Orientador Dr. Guy Ginciene Pesquisador Guilherme K. Haro
Fone: (51) 3308 5858 Fone: (51) 98413 0550

E-mail: guy.ginciene@ufrgs.br E-mail: guilhermeharo@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

Pesquisador Responsável

Participante