

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

AS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLINHA DE FUTSAL
DE PORTO ALEGRE: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva

ANDRÉ LUIS XAVIER PERES

PORTO ALEGRE

2024

ANDRÉ LUIS XAVIER PERES

AS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLINHA DE FUTSAL
DE PORTO ALEGRE: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva

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 a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Guy Ginciene

PORTO ALEGRE

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Peres, André Luis Xavier

As percepções da prática pedagógica em uma escolinha de futsal de Porto Alegre: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva / André Luis Xavier Peres. -- 2024.

162 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,

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANDRÉ LUIS XAVIER PERES

AS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLINHA DE FUTSAL
DE PORTO ALEGRE: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva

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 a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Guy Ginciene

Conceito Final:

Aprovado em: 31 de outubro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Rose Meri Santos da Silva (UFPEL)

Prof. Dr. Rogério da Cunha Voser (UFRGS)

Prof. Dr. Lucas Leonardo (UFAM)

Porto Alegre

2024

*À minha família, em especial a minha avó materna que não pôde, em vida, ver seus netos na
faculdade.*

*Aos professores de toda a minha trajetória, dedicados na arte de ensinar, que me cativaram
com seus saberes, afetos e histórias incentivando-me a continuar estudando[...]*

AGRADECIMENTOS

Para agradecer gostaria de fazer algo diferente, algo que pudesse trazer um significado importante para cada pessoa que me ajudou neste processo de grande ressignificação que o mestrado trouxe para minha vida.

Não escreverei poemas, nem contarei histórias, mas deixarei aqui algo que me guiou e que significou muito pra mim nesta caminhada: a música. Para as pessoas mais especiais, aqui agradecerei com trechos de canções que me marcaram e vão mostrar um pouquinho do que cada pessoa significa para mim...

*[...]Hoje na fortaleza
Jamais ficamos sóis
Pois o amor e a coisa linda
Cuidam do céu por nós[...]*

Primeiramente, agradeço a minha família pelo apoio, incentivo e pelas inúmeras conversas e risadas que ultimamente tem sido mais frequente depois de tempos difíceis que estávamos passando. Agradeço aos meus pais Julio e Rosangela, meu muito obrigado pela compreensão acerca desta caminhada trabalhosa que foi este mestrado, vocês são meu apoio sempre! Agradeço também aos meus irmãos Vitor e Julio pelas histórias, conversas e principalmente pelo incentivo ao estudo. Vocês moram no meu coração! Deixei aqui o trecho desta música como uma lembrança a minha falecida avó materna (*in memoriam*), que adorava Roberto Carlos e infelizmente partiu sem ter o gostinho de ver seus netos na faculdade.... Creio que lá em cima ela deve estar olhando com muito orgulho para todos nós!

*Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para[...]*

Quero também agradecer a UFRGS e a ESEFID por ter me concedido a oportunidade de experienciar um mundo novo fomentado por uma formação pública gratuita e de qualidade. Neste lugar, pude me ressignificar como professor, como pessoa. Aprendi muitas coisas, obtive muitos ensinamentos, enfrentei muitos desafios, mas tudo com muita atenção e

acolhimento...Foi na UFRGS/ESEFID que pude formar laços com pessoas especiais que também farão parte desta minha jornada de transformação.

Quero aqui deixar meus agradecimentos ao Guy Ginciene, meu orientador. Excelente pessoa, grande professor. Pessoa de valor, muito inteligente, competente, dedicado e comprometido com a arte de ensinar, obrigado por compartilhar ensinamentos e por fazer parte desta minha jornada. Ainda lhe devo um churrasco...que será pago...em breve!

Aos meus colegas do Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisa em Esporte (GEPPE), agradeço a acolhida. Obrigado pelos estudos, pelas conversas e debates, fico feliz por vocês fazerem parte da minha trajetória na pesquisa. Deixo aqui o meu agradecimento especial ao Sergio Resende, meu colega e amigo do GEPPE, grato pelos conselhos e conversas. Aos meus colegas de PPGCMH pelo acolhimento e companheirismo nestes dois anos de muito trabalho. Valeu!

*[...]Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz [...]*

Aqui quero relatar o meu muito obrigado a todos os professores que fizeram e ainda fazem a diferença na minha vida. Deixo os meus agradecimentos aos professores da UFRGS/ESEFID, por todos os ensinamentos, em especial: Elisandro Wittizorecki, Gabi Bins, Daniel Vasques e Rogério Voser. Aos professores da empresa que trabalho, agradeço a disponibilidade em participar do desenvolvimento deste trabalho e por serem entusiastas de uma iniciação esportiva pensando na formação integral de nossos alunos. Aos professores, árbitros, coordenadores e instrutores que trabalham com iniciação esportiva ao futsal e no qual obtive contatos nos torneios e copas, meu muito obrigado por trabalharem com a filosofia de inclusão e participação das crianças no esporte, isto é, de muita importância para nossa profissão. Aos professores da minha graduação na PUCRS, agradeço a todos por me fazerem compreender a importância do esporte formativo. Aos professores da época da escola, principalmente ao professor Daniel Macedo, grande entusiasta do esporte, que de certa forma, me incentivou e continua me incentivando quanto à importância esportiva às crianças, grato mestre!

*Quando tudo parece estar perdido
É nessa hora que você vê
Quem é parceiro, quem é bom amigo
Quem 'tá contigo quem é de correr
A sua mão me tirou do abismo
O seu axé evitou o meu fim
Me ensinou o que é companheirismo
E também a gostar de quem gosta de mim[...]*

Este trecho da música retrata muito bem quem agradecerei neste momento. A amizade é algo muito forte e estreita laços, por isso, quero agradecer algumas destas pessoas que estiveram comigo nesta caminhada, ou como o trecho da música bem diz: “*Quem é parceiro, quem é bom amigo, quem tá contigo quem é de correr*”.

Aos meus amigos Carlos Peleu, Eduardo Herescu, Paulo Lopes, Guilherme Gonçalves, Nara Lopes e Diego Vassoreli pela força e por estarem comigo sempre. A minha “maninha” Cris Hoffman por estar comigo e me aturar em todos os momentos. Aos meus amigos da Federação Internacional de Educação Física e Esportiva (FIEPS), em especial ao Everton Deiques, grande professor, um mentor, me ensinou muita coisa sobre o esporte, sobre as crianças, sobre a vida, seguimos em frente fazendo o bem para a nossa Educação Física, meu muito obrigado!

Para tanto, quero deixar aqui um agradecimento especial a duas pessoas que fizeram a diferença nesta minha jornada do mestrado e que merecem algo especial aqui: Simone e Karol.

Simone, mulher de fibra, mãe, professora, pesquisadora...são muitos adjetivos que te caracterizam. Você também faz parte da minha jornada. Criamos conexões lá na disciplina da Gabi Bins e foi maravilhoso! És uma pessoa leal, carinhosa, sábia. Quero que saiba o quanto você foi especial nesta jornada, aprendi muito contigo (até a bordar), te admiro muito!

Karol, uma mulher doce, inquieta, questionadora e com um coração gigantesco.... obrigado por ser minha amiga e por fazer parte desse processo tão importante para mim. Como tu mesmo falou um dia: temos histórias diferentes com coisas que nos constituem diferentes. Mas acredito que a sinceridade, o respeito e a admiração foram coisas que nos conectaram e eu que te agradeço por isso!!!

*Meu sonho eu sei que não levo pra casa
Eu sei que custa caro um diploma
De ser grande doutor, um grande artista*

Meu palco é quando eu volto de carona[...]

Deixo aqui também os agradecimentos a todos(as) aqueles(as) que foram e que são meus(minhas) queridos(as) alunos(as), obrigado por marcarem a minha vida, agradeço por entrar na vida de vocês e fomentar um pouco da importância do esporte para a vida.

Para todos aqueles que fomentam o esporte, em especial, o futsal formativo, meu muito obrigado!

*Onde não há liberdade
Onde o povo é dominado
Oprimido e sem direito
Tudo e triste e sombrio
Quero ser livre!
A liberdade é um bem precioso
Uma felicidade
Onde ela existe
Tudo é alegre, tudo tem vida
Como quando brilha a luz do sol*

Rosângela Xavier Peres

RESUMO

A escrita desta Dissertação foi motivada para ir além de simplesmente analisar a prática pedagógica em uma escolinha esportiva de futsal, mas procurar refletir sobre ela, a partir da construção/transformação do seu facilitador: o professor. A pesquisa teve por objetivo geral: compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de futsal da cidade de Porto Alegre/RS. Para desenvolver esta Dissertação, como opção metodológica, utilizei-me da pesquisa narrativa. O trabalho de campo perdurou entre os meses de janeiro a maio de 2024 e foram realizadas entrevistas, observações e as narrativas orais com dois professores e um professor-gestor de uma empresa que presta serviços esportivos de escolinha de futsal, situada em uma escola particular da cidade de Porto Alegre/RS. A partir das interpretações e das narrativas dos docentes foi possível estabelecer três temas interpretativos: A perspectiva inclusiva e suas influências nas práticas pedagógicas dos professores de uma escolinha de futsal; O jogo e as implicações prático-pedagógicas nas aulas dos professores de uma escolinha de futsal e O impacto da motivação nas aulas dos professores de uma escolinha de futsal. Após a análise destes temas os resultados demonstraram que a prática pedagógica dos professores é afetada pelo seu contexto: uma empresa que oferece aulas de futsal para crianças e jovens, com o intuito de “Esporte para todos” – concepção muito marcada pelo gestor e transmitida para os demais professores. Com isso em mente, os professores se utilizam de jogos, brincadeiras e do lúdico, na expectativa que essas estratégias tragam uma suposta diversão e motivação aos alunos. Segundo os professores, em especial o professor-gestor, é necessário motivar os alunos para que eles se sintam bem naquele espaço e continuem fazendo aula. Assim, os jogos, as brincadeiras e o lúdico parecem ser utilizados como ferramentas motivacionais, visto que suas possíveis intencionalidades pedagógicas não ficaram evidentes ao longo da pesquisa. Dessa forma, espera-se que este estudo possa trazer reflexões e, quem sabe, outras investigações acerca das práticas pedagógicas não somente no futsal, mas em outros esportes, tanto coletivos quanto individuais.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Futsal; Professores.

RESUMÉN

La redacción de esta disertación estuvo motivada a ir más allá del simple análisis de la práctica pedagógica en una escuela deportiva de fútbol sala, sino a buscar reflexionar sobre ella, a partir de la construcción/transformación de su facilitador: el maestro. La investigación tuvo como objetivo general: comprender la práctica pedagógica de los maestros que enseñan fútbol sala en una escuela de fútbol sala de la ciudad de Porto Alegre/RS. Para desarrollar esta disertación, como opción metodológica, utilicé la investigación narrativa. El trabajo de campo duró de enero a mayo de 2024 y se realizaron entrevistas, observaciones y narrativas orales a dos maestros y un maestro-gerente de una empresa que presta servicios deportivos escolares de fútbol sala, ubicada en una escuela privada de la ciudad de Porto Alegre/RS. A partir de las interpretaciones y narrativas de los maestros, fue posible establecer tres temas interpretativos: La perspectiva inclusiva y sus influencias en las prácticas pedagógicas de los maestros de una escuela de fútbol sala; El juego y las implicaciones práctico-pedagógicas en las clases de maestros de una escuela de fútbol sala y El impacto de la motivación en las clases de maestros de una escuela de fútbol sala. Luego de analizar estos temas, los resultados demostraron que la práctica pedagógica de los docentes se ve afectada por su contexto: una empresa que ofrece clases de fútbol sala para niños y jóvenes, con el objetivo de “Deporte para todos” – concepto muy marcado por el directivo y transmitido a los demás maestros. Teniendo esto en cuenta, los profesores utilizan juegos, juegos y entretenimiento, esperando que estas estrategias aporten diversión y motivación a los estudiantes. Según los maestros, especialmente el maestro-gerente, es necesario motivar a los estudiantes para que se sientan bien en ese espacio y sigan tomando clases. Así, los juegos, juegos y entretenimiento parecen ser utilizados como herramientas motivacionales, ya que sus posibles intenciones pedagógicas no fueron evidentes a lo largo de la investigación. Por tanto, se espera que este estudio pueda traer reflexiones y, quizás, otras investigaciones sobre las prácticas pedagógicas no sólo en el fútbol sala, sino en otros deportes, tanto colectivos como individuales.

Palabras clave: Práctica pedagógica; fútbol sala; Maestros.

ABSTRACT

The writing of this Dissertation was motivated to go beyond simply analyzing the pedagogical practice in a futsal sports school, but to seek to reflect on it, based on the construction/transformation of its facilitator: the teacher. The research had the general objective of: understanding the pedagogical practice of teachers who teach futsal at a futsal school in the city of Porto Alegre/RS. To develop this Dissertation, as a methodological option, I used narrative research. The fieldwork lasted between January and May 2024 and interviews, observations and oral narratives were carried out with two teachers and a teacher-manager of a company that provides sports services for a futsal school, located in a private school in the city of Porto Alegre/RS. Based on the interpretations and narratives of the teachers, it was possible to establish three interpretative themes: The inclusive perspective and its influences on the pedagogical practices of teachers at a futsal school; The game and its practical-pedagogical implications in the classes of teachers at a futsal school and The impact of motivation in the classes of teachers at a futsal school. After analyzing these themes, the results showed that the pedagogical practice of teachers is affected by their context: a company that offers futsal classes for children and young people, with the aim of “Sport for all” – a concept strongly influenced by the manager and transmitted to the other teachers. With this in mind, teachers use games, play and recreational activities, in the expectation that these strategies will bring supposed fun and motivation to students. According to teachers, especially the teacher-manager, it is necessary to motivate students so that they feel good in that space and continue taking classes. Thus, games, play and recreational activities seem to be used as motivational tools, since their possible pedagogical intentions were not evident throughout the research. Thus, it is hoped that this study can bring reflections and, who knows, other investigations about pedagogical practices not only in futsal, but in other sports, both collective and individual.

Keywords: Pedagogical practice; Futsal; Teachers.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NOME: André Luis Xavier Peres
2. NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de Mestrado
3. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4. DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID)
5. PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)
6. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Movimento Humano, Cultura e Educação
7. LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica
8. PROFESSOR ORIENTADOR: Guy Ginciene
9. TEMA DA PESQUISA: A Prática pedagógica e a formação do professor de Educação Física na iniciação esportiva ao futsal
10. TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLINHA DE FUTSAL DE PORTO ALEGRE: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva
11. PROBLEMA DE PESQUISA: Como é constituída a prática pedagógica dos professores de Educação Física que ensinam o esporte futsal na iniciação esportiva?
12. OBJETIVO GERAL: Compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS.
13. METODOLOGIA: Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa com a metodologia da pesquisa narrativa.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Professores participantes da pesquisa.....	83
TABELA 2 – Tabela explicativa para a categorias e ano de nascimento.....	86
TABELA 3 - Distribuição dos professores e horários de suas turmas/categorias.....	87
TABELA 4 - As seis etapas da Análise Temática.....	97
TABELA 5 - Detalhamento da condução das etapas de análise das informações.....	98

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DA JORNADA.....	19
2 APRESENTAÇÃO.....	33
3 INTRODUÇÃO.....	35
3.1 OBJETIVO.....	38
3.1.1 Objetivo Geral.....	38
4 MARCO TEÓRICO.....	39
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	39
4.2 PEDAGOGIA E ESPORTE.....	39
4.2.1 Conceituando: Pedagogia do Esporte.....	41
4.2.2 Referenciais de ensino e aprendizagem em Pedagogia do Esporte.....	42
4.2.2.1 Referencial Técnico-tático.....	44
4.2.2.2 Referencial Socioeducativo.....	45
4.2.2.3 Referencial Histórico-cultural.....	47
4.3 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
4.3.1 A Prática Pedagógica e o ensino dos esportes.....	53
4.4 ABORDAGENS PARA O ENSINO DOS ESPORTES.....	56
4.4.1 Modelos baseados nos jogos.....	59
4.5 INICIAÇÃO ESPORTIVA AO FUTSAL.....	61
4.5.1 A iniciação esportiva ao futsal em escolas esportivas extracurriculares.....	67
4.6 O ESPORTE COMO DIREITO SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE O ESPORTE-MEIO E O ESPORTE-FIM.....	71
4.7 O TRABALHO DOCENTE E A SUA CONSTITUIÇÃO PARA AS IDENTIDADES DO SUJEITO PROFESSOR/TREINADOR DE ESCOLINHAS DE FUTSAL EXTRACURRICULARES.....	75
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	80
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	80
5.2 POR QUE UTILIZAR A PESQUISA NARRATIVA?.....	81
5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	82
5.3.1 Quem são estes professores?.....	83
5.4 A ESCOLINHA DE FUTSAL: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA	84

5.5 INSERÇÃO NO CAMPO: DA PRÁTICA À PESQUISA.....	88
5.6 REGISTRO E PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	91
5.6.1 Observação	92
5.6.2 Entrevista semiestruturada	93
5.6.3 Narrativas orais	93
5.6.4 Diário de campo	94
5.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	96
5.8 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	97
5.9 REUNIÕES DE APOIO E DETALHAMENTO DAS ETAPAS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	98
6 TEMAS INTERPRETATIVOS.....	100
6.1 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ESCOLINHAS DE FUTSAL.....	100
6.1.1 O desenvolvimento da inclusão e do ensinar o esporte para todos nas escolinhas de futsal.....	101
6.1.2 Lúdico: brincadeiras para educar?.....	105
6.1.3 Discussão.....	107
6.2 O JOGO E AS IMPLICAÇÕES PRÁTICO-PEDAGÓGICAS NAS AULAS DOS PROFESSORES DE INICIAÇÃO ESPORTIVA AO FUTSAL.....	111
6.2.1 As formas de enxergar o jogo como um recurso pedagógico.....	111
6.2.2 As formas de utilização do jogo.....	115
6.2.3 Os Treinos analíticos.....	120
6.2.4 Discussão.....	121
6.3 AS INTERVENÇÕES DOS PROFESSORES: A MOTIVAÇÃO E O QUESTIONAMENTO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS.....	123
6.3.1 A motivação e sua importância nas práticas dos professores.....	124
6.3.2 As instruções e os processos motivacionais.....	126
6.3.3 Discussão.....	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
7.1 MOMENTO DE REFLEXÕES: “TRAJETÓRIAS”.....	134
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....	153

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA DA EMPRESA.....	154
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	156
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES DIÁRIAS.....	160
APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	161

1 O INÍCIO DA JORNADA

Primeira parada: O início

A vida está começando

Meus caminhos

Minhas possibilidades

Infinitos sonhos

(André Peres, 18-03-2023)

É com este poema que começo a trilhar meu caminho, a narrativa da minha história de vida com o esporte. Ele representa as aberturas, as lutas, os percalços, as oportunidades, tudo aquilo que me constitui como pessoa, como professor¹, como treinador, como educador, como pedagogo do esporte.

Proponho, nesta Dissertação, uma narrativa da minha história de vida visando um entrelaçamento aos inúmeros processos formativos que me transformam como docente. Desta maneira, cito Nieto (2006) o qual relata que, o exercício formativo docente está atravessado pelos valores e crenças dos docentes que cruzam para além da quadra esportiva com os mesmos.

Destaco aqui que esta narrativa é provisória, porque está sendo construída enquanto vou narrando em um processo em transformação e não como um produto. Esse processo, que também, tem espaço para lacunas, bem como, segundo Larrosa (2000) propõe, o indizível.

Esse indizível, entendido a partir da minha trajetória, como um processo permanente e transitório, que trata de como vou me tornando docente a vida inteira (Larrosa, 2000). Ressalto ainda, as subjetividades que este texto está atravessado, como uma característica fundamental das reflexões realizadas, que possibilitam a produção de conhecimentos sobre mim, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela sob minhas experiências e sobre os saberes narrados em profundidade (Souza, 2004).

Partilhando deste entendimento, inicio este relato me apresentando, porque entendo que minhas experiências, identidades, valores, crenças, atitudes, obsessões, preferências, desejos,

¹ Apesar das inúmeras formas de se referir ao profissional da docência, utilizarei o termo “professor” neste capítulo, na introdução e nos resultados deste trabalho. Em meu círculo profissional de escolinhas de futsal, o termo professor é comum sendo culturalmente mais utilizado.

sonhos, esperanças bem como minha ancestralidade, tanto me constituem docente como fazem parte das minhas formas de ensinar.

Sou André Luis Xavier Peres, brasileiro, negro, nascido em Porto Alegre - Rio Grande do Sul, no dia 16 de outubro de 1988, filho mais velho de uma família de mais 2 irmãos.

Minha mãe, dona de casa, uma pessoa gentil, alegre e guerreira, que desde criança aprendeu a realizar muitas tarefas domésticas, inclusive cuidar dos meus tios, enquanto minha avó trabalhava. Ela não teve tantas oportunidades de estudo por questões familiares e financeiras, mas sempre demonstrou muito interesse em aprender. Em algum momento de sua adolescência começou a escrever poemas que, após casada, pôde concretizar em um sonho: a publicação de um livro.

Meu pai, entusiasta dos esportes saiu de sua cidade no interior para poder trabalhar na capital. Ele foi Policial Militar. Quando mais jovem, jogou futebol e praticou atletismo. Lembro-me de que meu pai trabalhava bastante, muitas vezes como plantonista, mas sempre procurou estar presente, dando amor, incentivo, e atenção a mim e aos meus irmãos.

O esporte sempre esteve presente comigo e meu pai me incentivava muito quanto às práticas. Lembro-me de várias passagens na infância, na época de veraneio quando eu, meus irmãos e meu pai praticávamos futebol na beira da praia, até minha mãe jogava... eram bons tempos...

Relato aqui que tanto minha mãe quanto meu pai desenvolveram em mim o gosto pelo esporte. Nessa perspectiva, minha vida esportiva começou de maneira semelhante ao que acontece com muitas crianças por aí... Ganhando uma camiseta do Grêmio F.B.P.A e uma bola. Se não me engano, isto aconteceu em um aniversário de três anos... A partir disso, inicia-se a minha caminhada esportiva nos dois esportes que me fazem muito feliz, o futebol e o futsal.

Com a paixão acelerada pelo meu time do coração e, em alguns casos, frequentando o estádio e em outros jogando no pátio de casa e assistindo os jogos pela TV, meus pais optaram por me colocar em uma escola de futsal. Isto aconteceu quando completei seis anos. Sempre fui muito ávido esportivamente e neste espaço de tempo posso dizer que a escola de futsal foi determinante na minha vida pois percebi o quanto o esporte me fazia bem, o quanto eu gostava de estar com os amigos, o quanto eu gostava de jogar.

Fiquei na escola de futsal até os 13 anos. Ela me ajudou muito e devo isso aos meus professores pelos ensinamentos, não voltados somente ao futsal, mas voltados sobre a vida, sobre o valor da amizade, do companheirismo.

Tive oportunidades de jogar futsal competitivo a partir de torneios federados, mas não era aquilo que queria...eu sabia que não estaria me divertindo. Em certo ponto, jogando alguns

torneios, me cobrava bastante, ficava muito ansioso, não conseguia agir pois o nervosismo tomava conta de mim. A pressão que eu mesmo me colocava, não me fazia bem, era algo interno, algo meu, que me fazia mal a ponto de querer sair daquele lugar. Além disso, a competição te exige passar por outras pressões, e uma delas, que me deixava mal, era a pressão do treinador... essa era a pior. Me sentia preso, confuso, algumas vezes, a pressão era tanta que passava mal.

Enfim, o que eu queria era jogar, ser feliz, ser eu mesmo... Parei por um tempo, minha adolescência se consistiu em competir menos, muito menos. Não fiquei longe do esporte, pois continuava jogando, mas de modo a estar bem comigo mesmo.

Não estou dizendo que a competição seja ruim, pelo contrário, acredito que ela ajude no desenvolvimento físico e social do ser humano (Cardoso, 2007). Mas, no meu caso, no meio esportivo, ela me afetou muito, pois as cobranças internas eram demasiadas. Aprendi com o passar do tempo a me cobrar menos e a ser menos ansioso e nervoso (isso ainda me afeta um pouco).

Refletindo sobre isso, sem poder ter qualquer certeza do que poderia ter ou não acontecido, se eu tivesse feito outras escolhas ou mesmo agido de outras formas, hoje penso que se talvez não tivesse me cobrado tanto poderia ter seguido uma carreira de atleta.

Mas penso também, quanto ao professor e suas formas de agir com os alunos. Hoje, questiono-me: de que forma esse tipo de atitude mais rígida e de cobrança impacta na formação dos alunos atletas? E para que e quem seria? Destaco que a intenção desses questionamentos não é a de afirmar o que supostamente está certo e/ou errado, mas sim como um processo de reflexão que me auxilie a constituir-me professor.

Segunda parada: Incertezas

*A vida começa
 Os caminhos me fazem sorrir
 Mas podem me fazer chorar
 Meus sonhos são felizes
 Mas me causam certa estranheza
 Será que posso escolher para onde seguir?
 (André Peres, 18-03-2023)*

Após passar pela fase das cobranças internas, me permito entrar no período de incertezas na minha vida. Neste período da adolescência, me vejo envolvido em um “mar de angústias” com a entrada na vida profissional. Pensar em uma faculdade e escolher uma carreira a seguir.

Depois de muito refletir, optei por aquela que fez e ainda faz parte da minha vida: o esporte, a Educação Física. Passei no meu primeiro vestibular, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Não foi um caminho fácil. Me via além de angustiado, inseguro e pressionado pelo que as pessoas poderiam me falar: “mas por que Educação Física? Isso não dá dinheiro? E o futuro?”

Muitos foram os questionamentos acerca do caminho que decidi escolher. Mas apesar disso, me mantive firme e confiante com as minhas escolhas e, com o apoio daqueles que sempre acreditaram em mim.

A época da faculdade foi muito importante e determinante no caminho que escolhi. Conheci muitos professores e colegas importantes em minha caminhada. Acredito que existam pessoas importantes que cruzam a nossa vida e que nos auxiliam em nossas trajetórias e, em muitos casos, em nossas escolhas.

No Bacharelado em Educação Física pude vivenciar outras áreas que me chamaram a atenção, como a ginástica artística, musculação, psicomotricidade, natação...Foi um período importante que determinou que estaria no lugar certo.

As aulas foram muito proveitosas, o intuito era sempre em aprender o máximo. Nesta caminhada acadêmica fui me deslocando para o lado do treinamento esportivo e performance. Mas, ainda não era o que eu queria. Assim que fui avançando pelo curso, realizando as disciplinas do módulo esportivo (atletismo, basquetebol, voleibol, esportes de raquete...) e as disciplinas da Licenciatura voltada às Pedagogias (Aprendizagem e Desenvolvimento), comecei a perceber a Educação Física por outro olhar. Neste caso, já vislumbro a prática esportiva, o ensino e à aprendizagem dos esportes.

Isto, se deve, principalmente acerca da minha preocupação ao desenvolvimento dos alunos. E, sobretudo ao docente, em como ele desenvolve sua prática pedagógica.

Em um primeiro momento, surge a iniciação esportiva como uma disciplina fundamental em meu percurso. A partir dela que, mais além, me envolvo com a Pedagogia do Esporte. Envolvido nestes contextos, reflito sobre a visão mais ampla acerca do caminho formativo esportivo que vai além do competitivo.

Assim, alinho meus pensamentos para trilhar o caminho do esporte educativo. Educativo? Mas por quê? Porque este é o caminho no qual me identifico e que me afeiçoa mais.

Minha ideia era trabalhar e entender os processos de iniciação esportiva afastando-me da vertente de especialização e da competitividade, indo ao encontro de uma linha onde a competição seja trabalhada respeitando o processo formativo da criança e do jovem.

Na época em que adentrei à Pedagogia do Esporte, havia muitos autores desenvolvendo trabalhos para um entendimento de como se constituiria a Pedagogia do Esporte. Relato aqui, alguns autores como: Roberto Rodrigues Paes, Roberto Mario Scalon, João Batista Freire, Pablo Juan Greco, entre outros.

Aliás, ainda na faculdade, realizei estágio em uma escola de futsal juntamente com um professor formado e especialista na área treinamento esportivo. Este professor era muito carismático, educado e muito transparente. Havia sinceridade no seu trato com as crianças e jovens e ele mantinha um bom relacionamento com os familiares dos seus alunos. Suas explicações em aula eram muito claras e ele dialogava muito com as crianças e jovens. Este professor disponibilizava espaço em sua aula para que os alunos pudessem dialogar com ele e com os outros colegas. A abertura de diálogo não se consistia em somente falar sobre a aula, o professor abria espaço para outros assuntos que estavam em pauta naquele meio esportivo.

O modo como o professor conseguia desenvolver e gerir suas aulas chamou minha atenção. À medida que o acompanhava, notei que aqueles pontos são importantes dentro do ensino educativo esportivo. Nessa medida, inicio meu aprofundamento na área pedagógica esportiva, sendo este professor e sua prática pedagógica decisivos nas escolhas e no caminho que ainda trilho.

Isso foi determinante para responder os seguintes questionamentos: como você aprendeu? Como foi o seu início de carreira na docência? Digo isso, porque as aulas deste professor focavam muito na importância da relação docente-aluno e na relação do ensino do esporte a partir do incentivo ao esporte.

O trabalho do professor Antunes na época, era mais voltado a uma Pedagogia do Esporte com alguns elementos do ensino de uma tendência tecnicista, (utilizando sequências variadas de exercícios analíticos dos principais fundamentos do futsal) juntamente com o incentivo e motivação (concedendo *feedbacks* positivos, conhecendo seus interesses, estimulando a criatividade e as habilidades) do esporte para com os alunos. As aulas, eram interessantes, muito dinâmicas e didáticas. O professor utilizava de atividades analíticas nas aulas práticas, voltadas às questões técnicas, e no trabalho tático, em muitos casos, ele desenvolvia o jogo e suas situações para o aprendizado entre os alunos.

Sua metodologia consistia basicamente em começar a aula com uma breve explicação de como seriam desenvolvidas as atividades. Nesta ideia, o professor iniciava com uma

brincadeira de aquecimento, logo após realizava exercícios analíticos dos fundamentos de maneira rápida realizando trocas e utilizando todos os fundamentos. Logo, dependendo do tempo de aula, utilizava de exercícios de situação de jogo com variações. Após, na parte principal da aula, ele realizava o jogo principal orientando os alunos em quadra quanto a ações de jogo. Para encerrar a aula, o professor desenvolvia uma roda de conversa com os alunos.

Este plano de aula do professor fazia diferença, pois ele sempre procurava transmitir aquilo que queria para os alunos, sempre os motivando. Desta maneira, concedendo *feedbacks* constantes, estimulando o trabalho em equipe, ele também procurava enfatizar a comunicação entre os alunos dentro e fora do jogo. Além disso, desenvolvia alguns princípios lúdicos realizando atividades leves e divertidas que fugiam da perspectiva tradicional do início da aula, priorizando a socialização e interação do grupo.

É importante destacar que, nas atividades do professor com enfoque à uma pedagogia tradicional, neste caso específico, o aprendizado passado por ele não significava que a preconização de algo tecnicista fosse condicionado para algo ruim, ultrapassado, pelo contrário, em meu olhar, a aula era instigante, positiva, que me fez refletir muito.

Nesse sentido, pensando nos alunos, ficam as perguntas: E como se sentiam os alunos em aula? Se sentiam bem? Eles gostavam das aulas? Pois bem. Sentia que os alunos gostavam da aula, pois havia entendimento das atividades propostas e disposição por parte deles. Via alegria por estarem desenvolvendo o futsal, e apresentavam evolução nos conceitos técnicos e táticos, claro que, cada um com seu tempo de aprendizado. Em certos casos, percebia-se uma afeição maior dos alunos com o próprio professor e em suas falas e histórias, o que não diminuía o interesse deles para com o futsal.

Logicamente, alguns problemas apareciam em aula e o professor deveria contornar, já que aquilo fazia parte do cotidiano de uma prática pedagógica. Um destes problemas era voltado ao comportamento de certo aluno. Este aluno, em alguns momentos da aula, deveria tomar remédios, pois apresentava alguns distúrbios agressivos. Nesse intuito, o professor procurava estar atento a ele e também em contato com os responsáveis para qualquer problema em questão.

Não cheguei a observar este aluno sendo agressivo, mas, às vezes, algumas atitudes dele causavam algumas indisposições com os colegas, algo que o professor procurava contornar para o problema não se alastrar. Durante um período, os colegas mantinham certa distância deste menino, mas com a intervenção do professor houve a inclusão do mesmo para o grupo. Com o tempo, os colegas já não tinham indisposições com ele e a aula transcorria bem.

Outro ponto que, às vezes, atrapalhava a aula do professor era a rivalidade de alunos de escolas particulares vizinhas que apareciam de modo esporádico nas aulas. Em muitos casos, o professor buscava o diálogo com os alunos envolvidos. O intuito era de conscientizá-los que as brigas não são o caminho adequado para o esporte.

Observando estes pontos, a prática pedagógica do professor era ajustada e recondicionada dependendo das ações que poderiam acontecer com os alunos em quadra. O que de certo modo, viabiliza o uso de uma pedagogia tradicional como uma forma de controle e de readaptação da aula. A partir destes processos, o ensino tradicional pode ser utilizado em alguns parâmetros dependendo da intencionalidade e das ações pedagógicas do professor. Logicamente o professor deve ter cuidado para não se apoiar somente no modelo de aula tradicional.

Por fim, acredito que a produção do diálogo entre os alunos e professor, o cuidado do professor com o desenvolvimento dos seus alunos e o incentivo aos mesmos foram momentos significativos para a minha vida. Relato sobre isso porque faz parte da minha construção como pessoa e como docente. A partir disso, começo a refletir e mergulho no mundo dos conhecimentos em Pedagogia do Esporte.

Terceira parada: Progressos

O caminho é sinuoso?

Luto

Sorrir é uma possibilidade?

Prossigo

Chorar?

Com a alma

Sonhar?

É uma certeza

(André Peres, 19-03-2023)

Depois de cinco anos, em um longo período de aprendizagem, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura chegou a hora de formar e traçar um caminho...

Na verdade, já vinha decidindo o que fazer. Trabalhar com crianças e adolescentes. Mas por quê? Penso e respondo que todas as crianças merecem a oportunidade de poder praticar esporte, se desejarem. Reflito que as vertentes do esporte educativo sejam trabalhadas. E que a prática esportiva seja prazerosa, estimulante, enriquecedora e que priorize a formação esportiva integral.

E por que pensar em um trabalho com o futsal de maneira a oportunizar o esporte a todos?

Esta pergunta remete muito a minha infância. Observava muitos meninos e meninas que gostavam de jogar bola serem excluídos das equipes na escola e, nas escolas de futsal. Isto acontecia justamente porque os professores escolhiam aqueles que apresentavam melhores habilidades técnicas.

Reitero que, a minha ideia era trabalhar o esporte educativo oportunizando o esporte para as crianças e adolescentes. Pensando bem, e me afastando um pouco da visão positiva do esporte, muitos gostam de praticar, mas também há muitos que gostam de outras práticas corporais igualmente importantes, como danças, lutas, skate...

Há quem tenha outros interesses e não se identifica com nenhuma prática corporal. O que não quer dizer que não encontrem outras boas experiências que possam contribuir com o desenvolvimento nessas fases da vida. Por isso, ficam as perguntas: será que é possível? Será que todas as crianças/jovens querem jogar futsal? Será que toda criança/jovem gosta de esporte? Será que é possível agradar todos?

Trilhando meu caminho entro no mercado de trabalho a partir da iniciação esportiva ao futsal. A empresa, que me deu a oportunidade trabalha diretamente com escolinhas esportivas, tendo o futsal como foco. Isto permitiu que me desenvolvesse como um educador, como um docente.

Quando iniciei, minha ideia era levar os conhecimentos que aprendi e colocá-los em prática. Logo, a empresa tinha a premissa de oportunizar o futsal para todos, em uma visão positivista. A ideia é interessante, mas será que a empresa consegue realizar com sucesso a ideia de oportunizar o futsal para todos? Fica mais um questionamento....

Mas, sabe-se que nem tudo são flores, o início sempre é difícil, conturbado, desafiador. A minha vida como docente segue com a tentativa de aplicar os conhecimentos exatamente como aprendi na etapa de formação. Obtive êxito? Em um primeiro momento: não!

As primeiras aulas que ministrei não foram produtivas. Eu sentia muita dificuldade pois não conseguia desenvolver tudo aquilo que aprendi e isto me deixava frustrado. Acredito que a

pouca experiência com a prática pagou o preço! Me sentia perdido, e com certeza foram momentos realmente difíceis.

Em meio a todo o processo de caminhada docente, a preocupação com quem é o centro do processo de ensino e aprendizagem (o aluno) acabou não sendo desenvolvida de maneira concreta. Acredito que não colocar o aluno no centro do processo atrapalhou a minha prática pedagógica!

Isto acabava me prejudicando na aula e ocasionava angústias e frustrações. Ficava muito pensativo quando o que planejava não dava certo. Em alguns casos, aparentava nervosismo e os pensamentos negativos de que não ia conseguir ecoavam em minha cabeça. Saia frustrado e triste das aulas, pois a minha prática não apresentava o que realmente eu queria como objetivo.

De certo modo, realmente faltava alguma coisa: aperfeiçoar a prática com foco no aluno. Mas apesar das dificuldades, sempre pensava positivo! São nos momentos difíceis que temos que estudar mais com o intuito de crescer e ressignificar nossa prática.

A partir de uma mudança na minha prática pedagógica desenvolvendo-a com intencionalidade e foco no aluno, observo as aulas fluírem melhor.

A mudança aconteceu a partir de uma conversa com aquele professor que me concedeu a oportunidade de estágio na época da faculdade...(lembra?) Ele me disse que era necessário que eu me aproximasse mais dos alunos, que procurasse observá-los e ouvi-los, para assim, construir uma prática pedagógica que centralizasse a aprendizagem e o ensino para eles.

Sábia conversa! Assim, com muita vontade de aprender, fui me desenvolvendo como docente, me angustiando menos e tendo mais confiança com o trabalho pedagógico. Acerca disso, continuo fazendo reflexões: se quero realmente desenvolver estes princípios, preciso concretizar minha prática na busca pelo desenvolvimento completo da criança e jovem. Mas como? A partir dos jogos, das vertentes lúdicas e recreativas, das oportunidades no meio esportivo e da autonomia/emancipação.

Com isso, creio que com o tempo, minha prática esteja preconizada em duas vertentes: ainda que se tenha algumas raízes na abordagem mais tradicional, o foco inicia-se na construção de uma abordagem baseada para o construtivismo. Assim, minha prática pedagógica caminha para objetivar o aluno como indivíduo ativo no processo de aprendizado. Logo, permitindo o estímulo para interações com o meio e promovendo a construção do conhecimento do sujeito, com o professor sendo o facilitador (Freire, 1996).

Mesmo com as mudanças em minha prática pedagógica ao longo das experiências vivenciadas na iniciação esportiva, ela continua mudando!

Utilizo-me em minhas aulas contextos metodológicos já ditos anteriormente, mas que fazem a diferença. O início delas são voltadas a uma conversa inicial de como ela será constituída e um exercício de aquecimento, uma brincadeira. Logo em seguida, dependendo do grupo de alunos, realizado algumas atividades analíticas dos fundamentos técnicos (troca de passes em duplas; troca de passes em duplas com dribles nos cones...os fundamentos trabalhados dependendo do objetivo da aula) ou realizo atividades de minijogos, ou jogos como algumas modificações por exagero.

Neste processo, procuro utilizar de situações de jogo a partir de uma dupla de alunos contra outra dupla, com apoio de um coringa (jogador que joga para os dois times) ou duas duplas jogando uma contra a outra, com uso do coringa. Logo após, o jogo propriamente dito, repassando algumas orientações e finalizando com uma conversa final procurando saber dos alunos o que eles acharam da aula, dificuldades, facilidades e o que poderia melhorar.

Em meu caminho como docente, acredito que o meio educativo da iniciação esportiva ao futsal visa muitos pontos que vão além do próprio desenvolvimento técnico/tático dos alunos. Como motivar os alunos? Como incluí-los no esporte? Como desenvolver a autonomia? E a cooperação? Como fazer os alunos se sentirem bem com a prática?

São muitos pontos, muitos aspectos para serem respondidos. Será que o professor consegue desenvolver todos estes pontos com os alunos? Nesse sentido, refletindo sobre a minha prática pedagógica, o conjunto de fatores como a aprendizagem dos alunos, as intencionalidades e as ações pedagógicas se tornam fundamentais para “tentar” responder os questionamentos salientados anteriormente.

Neste universo das escolas de iniciação esportiva, a prática pedagógica com o intuito de oportunizar o esporte, incluindo socialmente as crianças e adolescentes é um caminho interessante. No entanto, a prática pedagógica também faz parte de uma estrutura contínua que vai se transformando justamente por ser instigada por meios internos (comportamento dos alunos, recursos materiais...) e externos (ambiente, familiares...). Deste modo, cabe ao professor realizar adaptações para conseguir alcançar seus objetivos de aula.

Ainda com muitas dúvidas, volto a reiterar uma indagação anterior: será mesmo que o professor consegue ter sucesso ao trabalhar tudo o que ele preconiza em aula?

Em todo esse processo, penso que minha prática pedagógica ainda continua em construção, e, portanto, gostaria de saber como ela é constituída por outros professores que também trabalham com a iniciação esportiva. O que quero é procurar conexões, evidências e significados entre as minhas práticas e as práticas destes professores.

Conheci muitos docentes da área de escolas esportivas, que trabalham com diferentes modelos e abordagens esportivas e em diferentes cenários: como clubes, escolas, projetos sociais etc. Penso em inúmeras questões sem realizar julgamentos aos professores e suas práticas pedagógicas: como foram constituídas as suas práticas? Como e por que chegaram naquela forma de ensino? Por que eles ensinam daquela forma? Eles conseguem alcançar todos os objetivos que preconizam?

Para tanto, fico curioso em saber da realidade e como ocorre a formação das várias identidades do professor. Fico pensando em como o professor se constitui como professor, quais são suas aflições, alegrias, tristezas, angústias, enfim, saber as emoções, os sentimentos e o que passam ao ensinar.

São algumas questões que me permeiam e que me fazem refletir, de novo, de novo e de novo... Com toda a certeza, as práticas pedagógicas dos professores no futsal transformaram-se muito com o passar dos anos. Acredito que atualmente há uma maior reflexão dos docentes acerca de um trabalho plural voltado ao desenvolvimento dos alunos, nas vertentes técnicas/táticas, sociais, históricas e culturais.... Mas ainda existem muitos questionamentos para tentar entender todo o contexto!

Quarta parada: Concretizações

Meus olhos refletem o que sinto

Procurando respostas

Semeio reflexão

Quero viver

Vivo!

(André Peres, 19-03-2023)

Em meio a todo esse processo, o mercado de trabalho me deu oportunidades de mostrar quem é o Professor André. Ministrando cursos, aulas, desenvolvendo artigos, workshops, palestras e seminários.

Em 2015, tive a oportunidade de poder integrar a Federação Internacional de Educação Física Esportiva participando como palestrante do Congresso Internacional de Educação Física,

sempre fomentando a Educação Física e a Iniciação Esportiva. Neste processo, a Federação convidou-me para coordenar o Grupo de Esporte e inclusão do estado do Rio Grande do Sul, no qual atuo até hoje. Sinto-me feliz por estas oportunidades pois é fruto de anos de trabalho em prol da Educação Física e do esporte.

Ao longo dos meus estudos, completei especializações que me trouxeram uma bagagem de conhecimento muito importante em outras áreas que fazem sentido para minha profissão: Fisiologia do exercício, Docência em ciências da saúde e Educação Física com ênfase no futebol e futsal. Apesar disso, a minha área sempre foi a Pedagogia do Esporte e, nesse meio tempo, as práticas pedagógicas e a iniciação esportiva ao futsal surgiram como fatores de estudos para ir além. Assim, a vontade de me especializar ainda mais é evidenciada para tentar responder os inúmeros questionamentos feitos até aqui. Neste caminho, o Mestrado Acadêmico aparece em meus pensamentos como uma alternativa de estudos.

A primeira tentativa de ingressar no mestrado foi em 2020. Com uma ideia que não estava amadurecida e envolvia a Educação Física escolar. Não fui aprovado no processo seletivo. A angústia e frustração tomaram conta. Foram momentos que me causaram também uma certa ansiedade, visto que queria almejar mais, alcançar objetivos mais concretos. Mas não se pode desistir!

Lá vou eu mais uma vez, Estudo! Estudo! Estudo! Surge mais um processo seletivo: ano 2022.

Com a ideia das Práticas Pedagógicas em mente e muita fé, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Felicidade! Já era um objetivo realizar um mestrado ou doutorado em Ciências do Movimento Humano, acredito que segui um caminho sinuoso, mas determinante para mim.

Na UFRGS fui muito bem acolhido e recebido por professores(as) que fizeram parte da minha história dentro da Educação Física. Lá, as pessoas com as quais tenho me relacionado são excelentes, receptivas e procuram sempre o melhor aos discentes. A partir do ingresso, fui inserido ao Laboratório de Estudos Multidisciplinar em Esportes, o LEME, e em seguida, do GEPPE - Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisas em Esporte, que tem sido um grande suporte principalmente para refletir sobre meus estudos e a Pedagogia do Esporte. A entrada na UFRGS me fez refletir sobre a prática pedagógica com outros olhos. Fez com que eu adentrasse para um mundo novo de inúmeras possibilidades.

Nesta temporalidade que estou desenvolvendo esta Dissertação, sigo ressignificando minha prática pedagógica. O intuito é de desenvolver um trabalho conciso para a Pedagogia do Esporte.

Saliento aqui alguns autores, tanto da área educativa quanto da Educação Física, que fazem parte das minhas novas leituras e que estão me ajudando a observar o futsal, a iniciação esportiva e a prática pedagógica de modo crítico. Estes autores balizam algumas discussões da Dissertação, são eles: Alcides Scaglia, Larissa Galatti, João Batista Freire, Rogério Voser, Paulo Freire, bel hooks, entre outros.

Percebi que, antes de entrar no mestrado apresentava uma visão mais fechada acerca da Pedagogia e do Esporte, (voltada a uma perspectiva tradicional e a alguns princípios da Educação Física escolar), e que esta visão refletia significativamente em minha prática pedagógica docente. Com o mestrado, pude investigar a Pedagogia do Esporte com ela sendo constituída para as diversas tendências contemporâneas onde a gama de conhecimentos é mais ampla (voltada a perspectivas socioculturais). Nesta ideia, a construção pedagógica e de formação esportiva torna-se mais atrativa e desafiadora, com isso, as informações que recebo e compartilho com minha prática apresenta mais significados.

Para tanto, quero com esta Dissertação investigar as práticas pedagógicas dos professores em iniciação esportiva ao futsal, pois já era um desejo desenvolver um trabalho para e com os professores. Além do mais quero associar abordagens, teorias, modelos e constructos sociais essenciais ao desenvolvimento da criança e jovem no meio esportivo.

Ademais, com o intuito de ampliar os conhecimentos acerca da Pedagogia do Esporte, a ideia deste trabalho visa responder às inúmeras questões relatadas anteriormente, além de poder **OUVIR e CONHECER** como se constitui o sujeito docente e as práticas pedagógicas que os definem. Neste intuito, procurei entender suas histórias para entender o porquê de o professor utilizar determinadas questões em suas práticas pedagógicas....

Quinta parada: Um caminho...novas oportunidades

*Sinto-me contente por alcançar os objetivos
As dúvidas ainda permeiam meus pensamentos
Mas as respostas surgem como o brilho das estrelas
Não ando mais no escuro*

*O caminho agora é menos sinuoso,
mais intenso,
claro como as águas de uma nascente*
[...]

Ainda continuo refletindo sobre a prática pedagógica pois ela faz parte da minha construção docente e de pesquisador. Nesse intuito, espero continuar refletindo, refletindo.... pois isto me permeia.... Sei que o mestrado é um caminho de muitos desafios. Acredito que estas coisas são parte do processo e que os aprendizados servem como estímulo para as escolhas que farei em meu futuro. Assim, sigo no desenvolvimento da minha pesquisa, muito empolgado, com dúvidas, feliz... Todos os processos, todas as escolhas e os caminhos que trilhei e estou trilhando são significativos para mim e para minha profissão.

[...]
*O tempo ensina, nos amadurece
Passa rápido
É intenso
Portanto, não preciso voltar ao passado
Tudo o que quero, já encontrei
Aproveito o presente
Semeio o mundo
Caminho contundente
Um futuro oportuno.*
(André Peres, 20-03-2023)

A ideia desta narrativa foi desenvolver algo próprio do pesquisador, trazendo relatos da minha vida cotidiana, das minhas experiências, vivências, realizando associações com a pesquisa científica e para a formação profissional docente em Educação Física. Isso porque, entendo que a minha história e experiências de vida, além de me constituírem professor, me levam a vários questionamentos que me mobilizaram a realizar este estudo.

Minha Dissertação, portanto, pretende mostrar as escolinhas de futsal e sua importância dentro do contexto de iniciação para crianças e jovens. Para isto, nada mais justo do que explorar o trabalho docente e as práticas pedagógicas daqueles que preconizam o desenvolvimento do esporte futsal: o professor.

2 APRESENTAÇÃO

“Palavras, palavras[...] se me desafia, aceito o combate!”
Carlos Drummond de Andrade

A Dissertação a seguir pretende trazer as influências e os diversos significados que a pesquisa perpassa sobre mim. Quero fazer com que o leitor se aproxime e entenda das minhas facilidades e também das minhas dificuldades em fazer pesquisa. A partir do relato do “início da jornada” trago informações determinantes que seguirão interpondo-se em uma escrita acadêmica com uma escrita artesanal, própria do pesquisador.

Para o desenvolvimento da escrita artesanal a partir das narrativas, quero que o leitor consiga mergulhar em minha vida e na vida dos professores que serão os participantes da pesquisa. Para tanto, o uso dos escritos narrativos será utilizado como uma forma de comunicação comum permitindo refletir sobre as diversas experiências humanas (Benjamin, 1987 *apud* Dutra, 2002).

Seguindo o desenvolvimento da Dissertação, o próximo capítulo está voltado as contextualizações da introdução ocasionando apontamentos acerca da justificativa e contextualização do processo de construção da pesquisa. Após, será apresentado o objetivo, contextualizado como objetivo geral e logo em seguida, o Marco teórico.

No Marco teórico pretende-se dialogar com a teoria, com o método e com outras contribuições teóricas existentes sobre o tema da dissertação. O objetivo do Marco teórico é explicitar a base teórica de sustentação da dissertação (Russo, 2013). Partindo das ideias apresentadas, o Marco teórico será dividido em seis capítulos: Pedagogia e Esporte, A Epistemologia da prática pedagógica em Educação Física, Abordagem para o ensino dos esportes, Iniciação esportiva ao futsal, O esporte como direito social: relações entre o esporte-meio e o esporte-fim e O trabalho docente e a sua constituição para as identidades do sujeito professor/treinador de escolinhas de futsal extracurriculares.

Em seguida, nos Caminhos metodológicos será desenvolvido todo o processo de construção da Dissertação. O capítulo mostrará como o estudo é caracterizado, quem são os participantes do estudo, o porquê da utilização das narrativas no estudo e como é caracterizada a escolinha de futsal. Além disso, será relatado quais os materiais utilizados para as coletas, como foram desenvolvidas as coletas, os processos éticos e as análises utilizadas para desenvolvimento dos temas interpretativos.

Após, será apresentado os Temas interpretativos, desenvolvidos após o processo de análise temática da Dissertação. Os temas apresentarão os resultados e as discussões da pesquisa, conforme os princípios do Marco teórico. Os temas foram divididos em três capítulos, são estes: A perspectiva inclusiva e suas influências nas práticas pedagógicas dos professores de escolinhas de futsal, O jogo e as implicações prático-pedagógicas nas aulas dos professores de iniciação esportiva ao futsal e as intervenções dos professores: a motivação e o questionamento como ferramentas pedagógicas.

Ao final, será apresentado as considerações finais da Dissertação trazendo o panorama principal dos resultados e apontando possíveis pesquisas futuras. Além das considerações finais desenvolverei um pequeno capítulo relatando sobre meu processo de desenvolvimento como professor e pesquisador. Aqui, utilizarei mais uma vez do processo de escrita artesanal.

3 INTRODUÇÃO

*“A academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado
[...]”
bell hooks*

O esporte é um fenômeno de grande manifestação sociocultural importante na vida das pessoas podendo ser caracterizado como um elemento central da cultura nacional e patrimônio histórico da humanidade (Leonardi *et al.*, 2021; Machado; Galatti; Paes, 2014; Galatti, 2010). Neste sentido, a relevância do esporte presente na sociedade amplia a visão das práticas esportivas reiterando-a como uma finalidade. Deste modo, busca-se expandir a compreensão, o entendimento e a interpretação de como é complexo a relação que envolve o esporte e a sociedade (Leonardi *et al.*, 2021; Elias; Dunning, 1992).

Sabendo que o esporte contemporâneo é configurado como uma vertente diversa, plural e multicultural, o mesmo deve receber um tratamento pedagógico adequado procurando contribuir para a formação do cidadão (Machado; Galatti; Paes, 2014). Nesta ideia de formação social, o esporte acaba por ser influenciado pelas condições do capitalismo neoliberal e, ao mesmo tempo, como direito para se afirmar no campo da cidadania (Korsakas *et al.*, 2021).

Sob estas influências atuais esportivas, o professor é uma peça fundamental neste processo de condução das práticas pedagógicas esportivas e, logicamente, do trabalho docente. Para tanto, o esporte acaba abrigando uma série de cenários que acabam por impactar, garantidamente, os docentes. Neste estudo, quero retratar o professor e em como os diferentes cenários do mundo atual o transformam e trazem significados para sua formação, a sua vida e seu trabalho. À vista disso, este trabalho dará relevância a estes processos e em como eles influenciam o sujeito professor a partir das constituições contemporâneas que afetam sua prática e o seu trabalho docente.

É a partir destas informações introdutórias que pretendo desenvolver o estudo em questão. Com o objetivo geral de: compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS.

Este estudo não visa crucificar o professor e nem pretendo descrever se uma prática pedagógica é boa ou ruim, mas entender o docente, o seu processo, sua constituição e como as transformações contemporâneas o atravessam. A ideia de estudar as práticas pedagógicas e ir além delas pressupõe-se em compreender as transformações do professor, e em como ele

desenvolve suas experiências a partir das diversas situações que eles vivenciam ou vivenciaram em seu cotidiano. Nesse sentido, a ideia é entender as transformações que o docente passa, que formam a sua identidade, para assim, entender o modo de condução de suas práticas pedagógicas.

Para tanto, e procurando entender a constituição do professor aquém da prática pedagógica, associo aqui um termo chamado de trabalho docente, nomenclatura voltada ao contexto escolar, mas que também pode ser referida ao trabalho do professor de Educação Física em escolas esportivas. O termo procura estabelecer relações para além das aulas que os professores ministram, mas sempre conectadas ao seu trabalho pedagógico.

Compreendendo o trabalho docente, Wittizorecki e Molina Neto (2005) declaram que ele é construído ao mesmo tempo às mudanças sociais e culturais que alteram a compreensão funcional da escola esportiva, das características do ambiente e do próprio professor. Desta forma, é possível entender que o professor sofre alterações a cada experiência que ele vivencia nas inúmeras trajetórias em sua formação pessoal e profissional.

Neste processo, a Dissertação visa o estudo da prática pedagógica de professores de uma empresa esportiva que preconiza, a partir de escolas esportivas, o ensino do futsal sob as premissas inclusivas, de modo, a oportunizar/*oferecer* o esporte para as crianças e jovens. Portanto, a partir da pesquisa narrativa, buscarei trazer dados a partir do trabalho do professor de escolinha de futsal, suas experiências, vivências e significados e como isto pode influenciar nas suas práticas pedagógicas.

Desde que adentrei ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, pude em meus estudos aprender as mais variadas temáticas como: a formação/trabalho docente, teorias/modelos/abordagens da Pedagogia do Esporte, iniciação esportiva e identidade docente, entre outras. Assim sendo, essas temáticas podem acabar por nortear este trabalho e, por consequência, trarão reflexões sobre mim e sobre como meus colegas se constituem como professores de escolinhas de futsal.

Historicamente, a prática pedagógica da iniciação esportiva ao futsal sofreu muitas mudanças no processo de ensino e aprendizagem, o que ocasionou diferentes modos de transformação e ressignificação dos professores. Nesse sentido, as diversas experiências e vivências que vão se modificando ao longo do processo de formação dos professores acabam por impactar nas formas de condução de suas práticas pedagógicas no futsal.

Não se pode julgar ou categorizar as práticas e os atos dos professores como certos ou errados. Pelo contrário, devemos entender por que, de fato, os professores utilizam de determinados elementos para compor o seu trabalho prático docente.

Por isso, surge algumas perguntas norteadoras: como, de fato, se constitui o professor de futsal? Como é desenvolvida a sua prática pedagógica? e será que as experiências e suas vivências pessoais e profissionais influenciam em suas práticas?

Contudo, reitero mais uma vez, que essa Dissertação não visa tratar o professor como um “vilão” apenas porque ele é condicionado para determinadas abordagens práticas, mas sim entender a importância que o leva a utilizar esse trabalho pedagógico com o futsal.

Para tanto, este estudo visa conhecê-los indo para além da prática, ou seja, a partir da construção de narrativas acerca de como o professor foi constituído “como professor”, com o intuito de entender o processo do trabalho e da prática pedagógica. Neste contexto, o pesquisador estará próximo destes professores conhecendo suas experiências de formação, ouvindo seus sonhos, anseios, angústias para obtenção de resultados significativos acerca das construções prático-pedagógicas.

Considerando a prática pedagógica acerca do trabalho docente e de outros conhecimentos deste processo, “ouvindo” e “conhecendo” os professores será possível estabelecer conexões acerca do esporte para a formação humana e profissional. Com base em todas estas informações surge a pergunta que sintetiza o problema de investigação: Como é constituída a prática pedagógica dos professores de Educação Física que ensinam o esporte futsal na iniciação esportiva?

3.1 OBJETIVO

3.1.1 Objetivo Geral

Compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Eu desejo a você toda a excitação agradável que se pode ter sem ferir os outros e a própria dignidade."
Norbert Elias

Este marco teórico trará conceitos importantes na tentativa de guiar o leitor para entender o processo de constituição deste pesquisador/professor permitindo também entender todo o processo de construção desta Dissertação. Além disso, o marco teórico estabelecerá conexões entre o futsal, a Pedagogia do Esporte e à docência.

4.2 PEDAGOGIA E ESPORTE

O esporte é um fenômeno cultural importante e determinante neste início do século XXI, que se desenvolveu e ultrapassou fronteiras que há algumas décadas eram insonháveis. Logo, cresceu no círculo de transformações que alcançaram muitas dimensões das atividades humanas (cientificismo, relações sociais, comunicação, conhecimento) sustentando um amplo ramo de significados e finalidades (Galatti, *et al.* 2014). Estes fatos podem ser evidenciados quando pretendemos entender o esporte, suas transformações e suas diversas manifestações aos diferentes cenários, objetivos e motivos que levam a sociedade às práticas esportivas diárias (Reverdito; Scaglia; Paes, 2009).

Sabendo que o esporte é um fator de grande dimensão, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) o caracterizam a partir de sua condição como um fato ou acontecimento sociocultural desenvolvido através das relações humanas, ou seja, sua construção se deu a partir de representações simbólicas da humanidade estabelecidas das relações do homem ao longo do processo histórico.

Reiterando o que foi dito anteriormente, o esporte é um dos maiores fenômenos culturais de todo o mundo, sendo um patrimônio da humanidade (Bento, 2006; Paes, 2006). Além da compreensão do esporte como importante fenômeno do século XXI, Paes (2006) e Gaya (2001) também o caracterizam como um fenômeno voltado à pluralidade, garantindo, a cada dia, novos

sentidos a prática, tornando-o mais cativante. Essa pluralidade do esporte é sustentada principalmente pelo grande “[...] crescimento de cenários, de modelos, de formas, dos sentidos, dos fins, das causas e das próprias pessoas e grupos que praticam esporte” (Bento, 2006 p.28). Desse modo, tanto o esporte quanto a prática esportiva interessam as ciências pedagógicas pelo fato de serem elementos civilizatórios, que revelam uma natureza humana e denotam razões, padrões, intencionalidades, metas e valorizações sociais (Paes, 2006).

Neste sentido, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) relatam o esporte como sendo uma manifestação do ser humano. Para tanto, e pretendendo estudar o esporte e suas associações com a educação, Reverdito e Scaglia (2013) definem o termo pedagogia como uma ciência que trata do ensino das problemáticas humanas, assim, pensa-se em conectar esses constructos para uma melhor compreensão daquilo que chamamos de “Pedagogia do Esporte”.

Para entendermos como se constitui a “Pedagogia do Esporte” é necessário retomarmos algumas conceituações da própria pedagogia. Ghiraldelli Jr (1991) e Galatti (2006) relatam que o termo pedagogia está vinculado aos preceitos metodológicos relativos ao como ensinar, o que ensinar, quando ensinar e para quem ensinar. O próprio Ghiraldelli Jr. (1991, p. 9 e 10) afirma:

Ora, no âmbito da didática, o como ensinar, o que ensinar, o quando ensinar e o para quem ensinar se consubstanciam em motivações para que o educador, sob a luz da concepção de mundo que orienta sua pedagogia, procure os instrumentos e as técnicas necessárias para que a prática educativa ocorra com sucesso.

Assim, apontando o fenômeno esportivo para à contemporaneidade é possível salientar o quanto ele é contínuo e passa por grandes transformações sociais. Portanto, o educador tem o papel primordial de observar, analisar e estruturar suas demandas pedagógicas para atender as necessidades de quem usufrui do esporte. Para entendermos estes propósitos, Bento (1999, p.30) define a pedagogia:

[...] exemplo de processos de diferenciação dinamizados pela preocupação de reagir a alterações e problemas da práxis da vida humana. Desdobra-se em várias pedagogias especiais, considerando todas elas os fenômenos da educação, da formação, do ensino e da aprendizagem, porém sob uma óptica particular, inerente à problemática do domínio em que se inscrevem.

O autor trata de refletir que a pedagogia tem a missão de educar o homem, analisando e estruturando a cultura e o contexto, podendo ela ser retratada como: “[...] um apelo para que penetremos na profundidade dos problemas da educação” (Galatti, 2006, p.35); e um apelo a pedagogia profunda que renova a pergunta do homem, das razões e do educar (Galatti, 2006; Bento, 1999). Os autores referidos afirmam que ensinar bem deve ser substituído pelo ensinar para o bem. Ou seja, para o bem do aluno, da sociedade, do desporto e do(a) professor(a)/treinador(a). As frases significam uma ênfase as mais variadas possibilidades educacionais que o esporte propõe, almejando muito mais do que a própria formação do

esportista, mas a construção de valores salientando que o “ensinar para o bem” não deve diminuir a importância do “ensinar bem” o esporte.

4.2.1 Conceituando: Pedagogia do Esporte

O termo “Pedagogia do Esporte” tem origem da pedagogia geral e das Ciências do desporto, tendo seus conceitos desenvolvidos em Portugal, a partir do final da década de 90. O termo também pode ser designado como “Pedagogia do Desporto” (termo utilizado em Portugal), sob influência dos estudos do autor português Jorge Olímpio Bento (Bento, 2006; Faria; Caregnato; Cavichioli, 2019; Haro, 2020; Nista-Piccolo; Toledo, 2014).

No Brasil, a origem do termo e do contexto do campo da Pedagogia do Esporte se denomina desde a década de 80. Essa base é estruturada a partir de publicações realizadas para docentes envolvidos no âmbito escolar e na atuação em clubes esportivos, onde o intuito era trabalhar com uma pedagogia que envolvesse a atuação profissional.

Ainda neste processo de pesquisa sobre as origens da Pedagogia do Esporte no Brasil, Haro (2020), Sadi (2016), Seabra (2016) e Betti (1991) expõem que ela é fundamentada a partir de uma concepção mista, proveniente de variadas vertentes. As vertentes inglesas, norte-americanas, portuguesas, alemãs e de outros países têm influenciado as distintas propostas desenvolvidas no Brasil. Forma-se assim uma concepção muito particular de Pedagogia do Esporte que continua em processo de construção no Brasil compreendendo várias vertentes que tratam dos interesses pedagógicos e das manifestações esportivas.

Sabendo que a Pedagogia do Esporte é um campo novo pertencente às Ciências do Esporte, ela é considerada como uma disciplina que surge a partir do grande interesse da sociedade nas práticas esportivas corporais favorecendo e consolidando-se como uma área de conhecimento que compõem o processo de ensino: pesquisa e prática (Reverdito; Scaglia; Paes, 2009; Galatti *et al.*, 2014; Haro, 2020).

Diante disso, a Pedagogia do Esporte define-se:

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).

Tendo em vista o significado das diferentes ações da Pedagogia do Esporte, pode-se dizer que a mesma, trata do ensino do esporte que contribui para a formação dos indivíduos em suas vertentes motoras, cognitivas, afetivas-sociais e culturais (Machado, 2012). Dessa maneira, Paes (2001) assegura que é necessário pensar o esporte a partir das inúmeras possibilidades, atendendo os mais variados indivíduos, corroborando para um trabalho que favoreça as pessoas uma prática esportiva consciente, reflexiva e crítica.

Tendo como base as diversas informações trabalhadas, refletir sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as)/treinadores(as) na iniciação esportiva ao futsal extracurricular torna-se necessária. Neste caso, toda a ação de uma aula prática-pedagógica estabelece relações aos princípios de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento dos indivíduos. Diante disso, a Pedagogia do Esporte pode ser utilizada para construção de conhecimentos e reflexões pautada a partir dos planejamentos, ações e avaliações das práticas destes(a) professores(as)/treinadores(as).

Scaglia (1999) defende uma prática pedagógica que tente salientar a criança e ao jovem, um aprendizado que supere a preocupação com a prática e representação motora; e que se desenvolva com o intuito de apoiar uma prática que vise o aperfeiçoamento do indivíduo como um todo. Partindo do pressuposto do ensino e aprendizagem do esporte, há, na Pedagogia do Esporte, uma proposta que visa auxiliar professores (as)/treinadores(as) para desenvolverem conteúdos que podem ser ministrados em aula, a partir de três referenciais: técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. Estes, serão apresentados a seguir.

4.2.2 Referenciais de ensino e aprendizagem em Pedagogia do Esporte

Com base nos estudos da Pedagogia do Esporte, enquanto área da Ciências do Esporte, este trabalho tem o poder de servir de fonte de inspiração, de ensino e aprendizagem aos docentes e suas práticas pedagógicas. E para isso, sabendo dos princípios da Pedagogia do Esporte, nota-se uma preocupação para que o desenvolvimento do ser humano, no âmbito esportivo, implique na compreensão do mesmo de maneira integral (Leonardi *et al.*, 2014).

Aliado a isso, Galatti *et al.* (2014) e Leonardi *et al.* (2021) apontam que o esporte deve ser considerado a partir de um novo paradigma na sociedade contemporânea, onde os indivíduos inseridos no meio esportivo podem estar colocados em diversos cenários, praticando diferentes modalidades com variados sentidos, objetivos e possibilidades. Neste caso, a Pedagogia do

Esporte interliga-se para compreender a atuação pedagógica de professores(as) e treinadores(as) para além dos pressupostos técnicos, táticos e físicos de um esporte, porém como preceptores pedagógicos, com o poder de contribuir para a educação e na transformação dos indivíduos à sociedade (Scaglia, 1999; Leonardi *et al.*, 2021).

Diante do exposto, o esporte objetiva significados educacionais ligados a socialização de quem o pratica. Estes significados demonstram que a integração entre os indivíduos a partir das redes de relações sociais se faz presente e dá significado à prática esportiva e por conseguinte à educação formal.

Cabe aqui salientar, que este conjunto de ideias serve para entender o avanço das abordagens/modelos em Pedagogia do Esporte, que têm por objetivo assumir a responsabilidade de lidar com as relações entre o ambiente em que se joga, os praticantes, as modalidades e a intencionalidade da prática educativa (Ferreira, 2009). Portanto, elas não devem contemplar somente às mudanças voltadas à técnica e tática para o jogo, do exercício para o jogo e da repetição ao gesto, mas de transcender essas mudanças para uma humanização dos gestos (Ferreira, 2009).

Diante desta perspectiva, a Pedagogia do Esporte elaborou propósitos que são importantes para o desenvolvimento do processo de ensino, aprendizagem, vivências e treinamento: os referenciais.

Os referenciais em Pedagogia do Esporte foram elaborados por Paes (1996), quando o autor observou certa preocupação pelo ensino técnico/tático das modalidades esportivas (Educação Física escolar), no qual ele chamou de “referencial metodológico”. O mesmo autor justificava que o esporte poderia também ser um facilitador para a aprendizagem, educação e formação humana, ao qual chamou de “referencial socioeducativo”.

A Pedagogia do Esporte se baseava em dois referenciais cujas propostas eram sustentadas por Paes (1996) e Paes e Balbino (2009): o Técnico-tático e o Socioeducativo. Com os estudos de Machado (2011), Machado, Galatti e Paes (2014) foi criado um terceiro referencial, o Histórico-cultural. Este referencial foi incluído por contribuir concretamente na formação esportiva e valor do esporte como vertente sociocultural.

Os referenciais, para Leonardi *et al.* (2021) e Berger (2020), podem ser definidos como referências para uma estruturação de conteúdos e de ações intencionais dos(as) professores(as)/treinadores(as), que, tendo base teórica, precisariam ser colocados para serem desenvolvidos com alunos ou atletas durante uma vivência, aprendizagem ou até treinamento.

A seguir, serão apresentados os três referenciais: Técnico-tático, Socioeducativo e Histórico-cultural.

4.2.2.1 Referencial Técnico-tático

O referencial Técnico-tático é proposto como uma organização e sistematização pedagógica de modalidades esportivas para uma vivência e prática das mesmas, além da escolha metodológica para sua aplicabilidade (Machado, 2012; Machado; Galatti; Paes, 2014). Este referencial tem o papel de proporcionar para aqueles que praticam, melhores condições de aprimoramento técnico, tático e físico de variadas modalidades ou de uma modalidade específica (Machado, 2012; Haro, 2020; Machado; Galatti; Paes, 2014).

Este referencial trata das ações voltadas ao jogo, trabalhando o que se faz dentro da modalidade, da prática em si. Mais do que isso, o referencial visa ampliar a maneira de compreensão do jogo, de uma forma não focada somente na técnica, mas em tudo o que pode desencadear de ações para a concretização da mesma (Haro, 2020).

De acordo com Machado (2012) é importante um cuidado especial para não tratar esse referencial sob dois momentos: 1) ensino voltado a metodologias do esporte profissional, em oposição ao interesse e necessidades de crianças e jovens e 2) em alguns casos, o ensino não visa uma formação atlética, corroborando em um ensino sem compromisso onde não há perspectiva de oportunidades do aluno a jogar bem, servindo apenas como passatempo recreativo.

Entrando na premissa do trabalho de iniciação esportiva conduzido pelo autor, os momentos salientados acima, abordando um ensino esportivo somente pelos dois momentos é, de fato, um ato de diminuir a prática, pois o ensino está voltado a uma minoria (menos habilidosos) e, não há compromisso com o ensino e aprendizagem esportiva. Ainda dentro destas perspectivas, e trazendo uma visão contrária dos extremos acima, o ensino esportivo deve propiciar momentos únicos e que apresentem diferentes percepções ao aluno como: momentos de lazer, aprendizagens em outras cenas educacionais, uso do esporte para a saúde e também para a possibilidade da prática profissional (Machado, 2012; Gonzalez; Pedroso, 2012).

Deste modo, o Referencial Técnico-tático, os fundamentos e suas técnicas – controle corporal, manejo da bola, drible, passes, finalizações, fintas – e os aspectos físicos; como força, velocidade, resistência e potência devem propiciar ao aluno uma compreensão do jogo a partir de elementos táticos, estratégias ofensivas e defensivas e de transição. Seguindo este enfoque, destaca-se a importância do ensino de favorecer uma ligação técnica-tática e não uma separação

das duas, justamente para não dificultar o estímulo e a inteligência do aluno no jogo (Machado, 2012).

4.2.2.2 Referencial Socioeducativo

Pensando no esporte como fenômeno de múltiplas possibilidades, que promove não apenas o aprendizado físico, técnico e tático esportivo, mas também desenvolve nos praticantes vertentes sociais e educativas, assim caracteriza-se o Referencial Socioeducativo (Machado; Galatti; Paes, 2014,2015).

No referencial Socioeducativo, os princípios, valores e modos de comportamento são tratados como temas centrais (Berger, 2021, p. 42; Machado; Galatti; Paes, 2015). Ele pode ser apresentado como: “o trato com valores e modos de comportamento no processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo” (Machado; Galatti; Paes, 2014, p.414). Ou, como relatam Machado, Galatti, Paes (2015) e Berger (2021), quando se organiza e se sistematiza pedagogicamente as práticas esportivas, promovendo em aula discussões que envolvam a criticidade sobre valores, princípios e modos de comportamento. Além disso:

Deve-se prezar pela construção de um ambiente favorável para o desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais, além de estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade além de promover cooperação, inclusão, cidadania, coeducação, respeito às diferenças (sejam elas quais forem), senso coletivo, entre outros tantos aspectos humanos favoráveis para a vida em sociedade (Machado; Galatti; Paes, 2015, p. 407).

Sabendo que o esporte é marcado por amplas mudanças e tendências influenciadas pelas transformações políticas e sociais, sua prática transcendeu para além dos centros de treinamento. Portanto, a visão do esporte ampliou-se para as escolas, projetos sociais, escolas esportivas com a finalidade de fornecer uma melhor formação de crianças e jovens e não somente com o intuito de formação de atletas (Tubino, 2011; Machado, 2012; Almeida; De Rose Jr, 2010). A partir disso, o referencial socioeducativo se torna um balizador de extrema importância no processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte moderno, principalmente quando apresenta como personagens principais crianças e jovens (Machado, 2012).

Com base no referencial dito, Santana (2005) e Machado (2012) relatam que o esporte e a educação são constructos inseparáveis, e deste modo, restringir as práticas somente às questões motoras é abdicar das dimensões humanas sensíveis, como a afetividade, a

sociabilidade e a emoção, corroborando na instituição de um contexto já estabelecido: a formação do atleta. Neste sentido, cabe a compreensão de que o(a) professor(a)/treinador(a), ao ensinar o esporte, deve se preocupar com a educação justamente para que se estimule as necessidades básicas do aluno, como a autonomia, competência e relacionamento social, e não se reduzir unicamente aos aspectos motores.

Além das necessidades básicas, o(a) professor(a)/treinador(a) também tem o papel de refletir sobre os valores e atitudes que pretende trabalhar em suas aulas práticas. Assim, o esporte, como conteúdo, colabora para a formação dos alunos e essa deve ser a preocupação dos(as) professores(as)/treinadores(as) que trabalham com o referencial Socioeducativo.

Nesta direção, o Referencial Socioeducativo visa sustentar a formação humana voltada aos valores e atitudes em uma prática esportiva plural e educacional. Machado (2012, p.66) afirma:

A prática esportiva não deve estar voltada somente às questões relacionadas ao desenvolvimento motor e físico de seus praticantes, antes, contudo, deve se preocupar com quem pratica e, este sujeito sente alegria, prazer, tristeza, raiva, timidez; por vezes tem dificuldades em lidar com a derrota, com a vitória; sente-se inseguro, incapaz; às vezes briga com seus colegas pelas situações ocorridas no jogo, tem dificuldade em jogar em equipe. Estas são situações presentes constantemente no jogo, no esporte e nas aulas, portanto, como não considerá-las no processo de ensino, vivência e aprendizagem?

Logo, a ideia de Sanches e Rubio (2011) de conduzir a prática esportiva através das premissas educativas contribui favoravelmente para o desenvolvimento saudável dos valores do praticante não somente no esporte, mas também fora dele. Tanto que Machado (2011a), em seu artigo, corrobora com a ideia descrita acima, e ainda afirma que um programa esportivo, com a plena ideia de contribuir para o desenvolvimento dos praticantes, pode ser fundamentado na proposta pedagógica voltada além de atitudes, princípios, regras e convívio social.

Logo, na linha de novos modelos/abordagens em Pedagogia do Esporte, a partir do Referencial Socioeducativo, o ensino esportivo é orientado para formação dos praticantes, com o intuito de torná-los cidadãos críticos, autônomos, com grande capacidade para reproduzir e dar um novo sentido a cultura esportiva (Machado; Galatti; Paes, 2014).

Com o propósito de ensino, Freire (2003) afirma que além de ensinar bem o esporte a todos, devemos ensinar ao aluno a gostar do esporte, de modo que o sentimento de gostar desenvolva uma capacidade de significar coisas mais amplas do que uma simples modalidade. A partir disso, o ensino e o gosto pelo esporte podem remeter ao terceiro referencial em Pedagogia do Esporte que fala sobre história, fatos e origens: Histórico-cultural.

4.2.2.3 Referencial Histórico-cultural

O referencial Histórico-cultural proposto por Galatti (2006), Machado, Galatti e Paes (2014) refere-se ao fortalecimento do trabalho pedagógico dos conteúdos esportivos buscando um tratamento dos conhecimentos que caracterizam o esporte como elemento social e cultural (Machado, 2012). Sabendo que a apreciação, o interesse, a motivação e o gostar do esporte pelos praticantes passam objetivamente por este referencial é relevante salientar que estes contextos se interligam aos referenciais anteriores, respeitando a totalidade e interrelação entre ambos (Machado; Galatti; Paes; 2014; Haro, 2020).

Portanto, para um ensino integral (com equilíbrio dos referenciais) que vise desenvolver nos alunos a autonomia, a cidadania a criticidade, a técnica e a tática é essencial entender os assuntos que cabem ao referencial Histórico-cultural. Por isso, o referencial é constituído pelo histórico, a evolução dos esportes, da modalidade de quem o pratica, as regras e seus contextos, a mídia e sua influência em variados aspectos, os eventos esportivos e suas grandezas, assim como os atletas que se tornaram ícones e referências.

Além disso, o referencial histórico-cultural possibilita as crianças e jovens percorrerem um caminho com ligação ao esporte de maneira distinta, conforme suas necessidades pessoais e seus interesses. Dentro do ambiente esportivo, eles podem atuar não somente como atleta, mas como treinador(a), árbitro(a), dirigente, jornalista/comentarista esportivo (agentes da mídia), investidor(a), praticante do esporte como lazer entre outras formas de participação (Haro, 2020; Machado; Galatti; Paes, 2015; Machado, 2012). Estas são opções de grande relevância deste referencial, devendo ser desenvolvida nos planejamentos pedagógicos dos docentes reiterando a formação do indivíduo tanto aos aspectos histórico-culturais, quanto para os aspectos físico-motores e afetivo-sociais.

O referencial Histórico-cultural foi desenvolvido a partir do tratamento dos aspectos históricos para a proposição de um livro didático voltado a educação não formal por Hirama (2008) e Hirama e Montagner (2012). O Referencial sugere uma pedagogia voltada aos “saberes”, para os Quatro Pilares da Educação – *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer* (Delors, 2001).

Sabendo das aproximações entre os saberes e o referencial Histórico-cultural, além da aproximação da dimensão conceitual aos conhecimentos para à Educação Física, fica evidente a ideia de fortalecer o referencial Histórico-cultural. O objetivo é torná-lo importante dentro do contexto de Pedagogia do Esporte, pois assim amplia-se a discussão nos ambientes não formais

e também nos formais, já que, embora semelhantes, a dimensão conceitual e o Referencial Histórico-cultural se estabelecem de forma diferente (Machado, 2012; Darido; Rangel, 2006).

4.3 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Ciência tem um papel importante de desenvolvimento dentro do esporte. Ela contribui indubitavelmente para que o esporte seja tomado como objeto de investigação em diversas áreas de conhecimento, com o intuito de ampliar suas possibilidades de compreensão (Galatti, *et al.*, 2014).

Uma destas áreas de conhecimento, a Pedagogia do Esporte, contribui como objeto de estudo e como um processo contínuo de ensino e aprendizagem dos esportes conectadas às correntes epistemológicas e a ciência como um todo (Fagundes, 2019). Sabendo disso, a Pedagogia do Esporte, como linha de pesquisa científica, se constituiu de inúmeras transformações que foram necessárias para olhar ao passado de maneira aberta, crítica e apurada. Portanto, permite-se o vislumbre de uma realidade com a finalidade de um presente mais efetivo e a construção de um futuro melhor (Galatti, 2006).

Em todo este processo voltado à pedagogia, com o esporte e principalmente a ciência como temática central, alguns autores como Bettega *et al.* (2021) e Galatti *et al.* (2014) dissertam que a própria ciência e sua ruptura paradigmática evidenciou a abrangência de inúmeros fenômenos que mudaram a concepção dos processos nas diversas áreas de conhecimento.

Aliás, conforme Galatti *et al.* (2014) e Galatti *et al.* (2008), a ciência paradigmática interferiu na própria Pedagogia do Esporte, que sofreu transformações acerca de sua produção científica, alicerçada pela ciência tradicional (voltadas à objetivismo, a simplicidade e a estabilidade). Os autores ainda sustentam que ela é ressignificada a partir das transformações de processo de ensino-aprendizagem para uma compreensão à ciência contemporânea (voltadas à complexidade, imprevisibilidade e intersubjetividade).

Sustentando essas afirmações, Bettega *et al.* (2021) reiteram que, dentro da relação Pedagogia do Esporte e ciência, o ensino esportivo sofreu com mudanças. Assim, os próprios autores afirmam que o ensino partiu de uma base fragmentada tendo a repetição de movimentos como um ensino contextual, para um ensino com base no ambiente onde o jogo propriamente

dito gere ação, interação, representação, desequilíbrio e imprevisibilidade ao indivíduo que joga.

Com base nas informações subseqüentes, próximo ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a ciência começa a apresentar um papel primordial na relação do esporte e ensino, sendo notório observar que a própria começa a assumir uma posição sociocultural e política. As preocupações em identificar e esclarecer as relações com a sociedade se tornam mais objetivas aos intelectuais científicos envolvidos com o esporte. Os conhecimentos voltados ao esporte excedem as preocupações voltadas aos modelos de treino e performance e determinam conhecimentos provenientes das ciências humanas e sociais-culturais (Gaya, 2006). A partir disto, o quadro epistemológico das ciências do esporte é alterado.

Contudo, a mesma ciência que possibilita uma maior ampliação e compreensão do fenômeno esporte, se viu em crise. Essa crise foi estabelecida pois o paradigma não conseguia responder as inquietações que os científicos e docentes queriam. Desta forma, os cientistas foram buscar uma reorganização científica na busca por novas relações e sentidos (Galatti *et al.*, 2014; Gaya, 2006). Portanto, se fez fundamental conhecer o material científico acumulado, para entender a crise pragmática que caracterizou as configurações da ciência (Galatti *et al.*, 2014).

Com o conhecimento científico acumulado a partir da ciência tradicional foi possível, “[...] vislumbrar as mudanças revolucionárias em consonância à contemporaneidade” (Galatti *et al.*, 2014, p. 155). A partir disso, a ciência se fez determinante para o esporte porque proporcionou uma gama enorme nos processos de cientifização, sustentado pela ciência tradicional, para que se pudesse compreender os novos paradigmas que sustentam os significados e as relações contemporâneas da ciência e do esporte (Galatti *et al.*, 2014; Reverdito; Scaglia; Paes, 2009).

Estabelecendo relações para entender como se constitui uma prática pedagógica, devemos retomar nos contextos epistemológicos que, de uma forma ou de outra, se constituem como importante formador para a temática deste trabalho. A partir disso, tendo como base a Pedagogia do Esporte e reiterando sua importância como disciplina e ciência do esporte, as exposições aqui mostrarão as mudanças de paradigmas e visões epistemológicas que procuram apontar e discutir elementos para o ensino e aprendizagem do esporte mediado pelas teorias do conhecimento (Bettega *et al.*, 2021; Galatti, *et al.*, 2014).

Dentro da perspectiva epistemológica, se faz reiterar mais uma vez o esporte, como fenômeno plural e sociocultural. Deste modo, é válido o esclarecimento da origem e como as informações são processadas a partir de teorias, crenças, origens e a resolução de problemas

que os sujeitos estão pensando e agindo conforme o ensino, vivência, aprendizagem e treinamento (Bettega *et al.*, 2021; Scaglia; Reverdito, 2016; Galatti *et al.*, 2014). Para tanto, torna-se importante que o(a) professor(a)/treinador(a) entenda e procure ressignificar a sua prática pedagógica, justamente porque suas intervenções teórico/práticas são sustentadas por uma visão de mundo, que advém de paradigmas que envolvem diferentes teorias do conhecimento (Bettega *et al.*, 2021; Silva; Leonardo; Scaglia, 2021).

Autores como Silva, Leonardo e Scaglia (2021) e Becker (2012) refletem que a prática pedagógica do(a) professor(a)/treinador(a) e suas ações são objetos que requerem atenção epistemológica, uma vez que a Educação Física e a prática pedagógica enfrentaram crises no último século. A partir destes acontecimentos, conceitua-se melhor a epistemologia, ampliando-a a uma aproximação mais intensa dos fenômenos que trata a natureza do conhecimento e das relações com os processos de aprendizagem (Becker, 2003; Becker, 2012). Neste caso, é necessário definir como se caracteriza a epistemologia da prática profissional, já que as interligações epistemológicas são a base para uma construção fidedigna da prática pedagógica dos(as) professores(as)/treinadores(as).

Assim, a epistemologia da prática profissional se constitui como: “o estudo do conjunto dos saberes (conhecimentos, competências, habilidades e aptidões) utilizados por profissionais de Educação Física e esportes em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar tarefas” (Silva; Leonardo; Scaglia, 2021; Tardif, 2014 p,10). Para Tardif (2014), entender a epistemologia da prática profissional é necessária para estudar o conjunto dos saberes mobilizados pelos(as) professores(as)/treinadores(as) com a finalidade de revelá-los e entender como eles podem ser incluídos nas tarefas cotidianas.

Para o autor, além da compreensão da integração destes processos - tanto para quem estuda os docentes quanto para o próprio docente -, deve-se compreender qual o caráter real dos saberes e sua relação com a identidade profissional. Observa-se principalmente aos “[...]modos como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam os saberes em função dos limites e dos recursos disponíveis às atividades de trabalho” (Tardif; 2014; Neto; Neto, 2014, p. 205). Portanto, a epistemologia da prática reitera que, para a compreensão do “ser docente” necessita-se investigar como acontece, como se produz e como se utilizar do conhecimento, justamente para entender a influência na natureza do saber e da identidade pedagógica do docente.

Todas as transformações que aconteceram nestas premissas científicas ocasionaram mudanças em inúmeras áreas. As diferentes visões do mundo e as mudanças de paradigmas trouxeram muitos conhecimentos e enriqueceram a ciência, a epistemologia e a Pedagogia do

Esporte. Procurando uma associação da epistemologia com a prática, estabeleceu-se três vertentes epistemológicas da ciência. Estas três vertentes, associadas à teoria de conhecimento, são elas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo (Silva; Leonardo; Scaglia, 2021; Corrêa, 2015; Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014; Mizukami, 1992).

A tendência inatista, voltada a uma abordagem racionalista, preconiza o conhecimento como parte da natureza humana, com o indivíduo já nascendo determinado geneticamente. Um exemplo advindo das tendências inatistas pode ser referido ao dom ou aptidão para desempenhar determinadas ações e atitudes (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). As tendências Empiristas, primam pelo objeto, desconsiderando a genética e tentam explicar a aquisição do conhecimento a partir de manifestações sensíveis que ficam gravadas na mente humana em consequência de uma experiência vivenciada, *a posteriori*, do mundo externo (Correa, 2015; Freire, 1996). Para Reverdito, Collet e Machado (2022), a teoria empirista, que preconiza abordagens comportamentais e tradicionais, percebe o indivíduo como um mero receptor de informações, uma “tábula rasa” onde são colocados os conhecimentos e onde acontece a aprendizagem.

Já o interacionismo define a interação do indivíduo com o meio fazendo questão de considerar a interação social como fator determinante para o desenvolvimento do conhecimento e alicerce para novas abordagens de ensino. Estes contextos expressam um olhar diferenciado para entender os processos pedagógicos, abandonando os conhecimentos tradicionais engessados que visam somente o produto final como resultado (Silva; Leonardo; Scaglia, 2021).

O caminho interacionista, dentro de uma perspectiva da prática pedagógica de ensino e aprendizagem valoriza a importância do jogo. Deste jogo emergem muitas impressões da própria prática, que potencializam o processo de aprendizagem tornando dependente as características de sua organização. A teoria Interacionista é constituída a partir de cinco abordagens: Humanista, Cognitivista, Construtivista, Sociocultural e Ecológica.

Neste intuito, a abordagem humanista é determinada pelas relações interpessoais e prima pela posição de liberdade em detrimento do determinismo social ou natural. O ambiente e o processo de ensino têm a função de criar-se a si próprio e desenvolver a autonomia a partir de interações com ambiente e subjetividade. O (a) professor(a)/treinador(a) media o ensino facilitando o processo de aprendizagem dos alunos (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). Relacionando-se ao jogo, essa abordagem prioriza as caracterizações do jogo livre, com os alunos experimentando o prazer de jogar.

A abordagem cognitivista baseia-se nos processos cognitivos pela psicologia de aprendizagem que determinam que o aluno consiga armazenar informações sabendo que o conhecimento seja progressivo, ou seja, que surge da interação do sujeito com a lógica do conhecimento (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014; Mizukami, 1992). Baseado na perspectiva da abordagem para o jogo e a prática pedagógica, o(a) professor(a)/treinador(a) cria soluções para que o aluno trabalhe as tomadas de decisão, visando internalizá-las, como meio para antecipar e facilitar as respostas do aluno no jogo (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014).

A abordagem construtivista define o conhecimento construído a partir do sujeito. Por isso, a aprendizagem é determinada pela alteração de estruturas cognitivas a partir dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio dos conhecimentos (Bettega *et al.*, 2021). No meio de aprendizagem esportiva ao jogo, a abordagem construtivista relata que o conhecimento já é pré-determinado por experiências prévias de quem joga e da interação com o meio apoiando-se na sustentação epistemológica de construção e natureza do conhecimento (Bettega *et al.*, 2021).

A abordagem sociocultural interliga-se as obras educadoras de Paulo Freire voltadas ao interacionismo e empregam a vocação de homem para sujeito sob as vertentes no qual está inserido. A abordagem trabalha na relação de opressores e oprimidos e as suas implicações (Bettega *et al.*, 2021; Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014).

Essa abordagem ressalta a emancipação do sujeito propondo uma reconstrução da educação de saberes ao lado do docente, numa tentativa de buscar uma superação do autoritarismo alienante de uma Educação Bancária (Freire, 1987). Adentrando no cenário da prática esportiva, a abordagem visa a resolução de problematizações (reflexões/indagações) dentro de um jogo, para que assim, se fomente de maneira convicta a aprendizagem dos alunos.

Já a abordagem ecológica tem a concepção de que o sujeito é colocado como ser ativo, inserido em sistemas, que sofre várias influências e mudanças em uma interrelação entre constructos biológicos, psicológicos e ambientais (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). Nesta linha, a prática esportiva condiciona-se pelo(a) professor (a)/treinador (a) como facilitador(a), que busca problematizar ações por meio de jogos, para que aqueles que jogam, tenham condições de tomar certas decisões com a ideia de facilitar a percepção e o entendimento de informações (Bettega *et al.*, 2021).

Para que haja um melhor entendimento da ciência, das epistemologias e da teoria de conhecimento em conjunto com os aspectos que relatamos ao longo deste trabalho, vamos tratar a Pedagogia do Esporte para além da teoria.

Trabalhar e desenvolver as teorias interacionistas são vitais ao desenvolvimento das práticas pedagógicas dos(as) professores(as)/treinadores(as), pois ilustram novos preceitos e

novas abordagens que ancoram/emergem das teorias. Portanto, há uma necessidade de que, nós, como professores (as)/treinadores(as) saibamos desenvolver e interligar os contextos aqui já reiterados. O objetivo é procurar desenvolver conteúdos, métodos, intervenções e avaliações que sejam condizentes com as propostas que a Pedagogia do Esporte preconiza.

4.3.1 A Prática Pedagógica e o ensino dos esportes

Para contextualizar a Prática Pedagógica se faz necessário adentrar mais uma vez nas reflexões da pedagogia que estruturam a educação e as práticas corporais. Antes disso, reitero que, em linhas gerais, este subcapítulo desenvolverá uma perspectiva de entendimento acerca das práticas pedagógicas buscando entender como ela pode ser preconizada pelos(as) professores(as)/treinadores(as) de iniciação esportiva ao futsal extracurricular.

A Pedagogia é apresentada como um processo para investigar as premissas educativas formulando orientações para a prática com base em ações e propondo princípios e normas para fins e meios educativos. Nesse sentido, ela é salientada como teoria e prática da educação que viabiliza os processos organizativos, curriculares e docentes voltado as práticas educativas (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007; Schimied-Kowarzik,1983).

Em consonância ao referido acima e apresentando autores da área de Pedagogia do Esporte, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) consideram a pedagogia a partir da análise, compreensão e interpretação da problemática educativa para escolher diretrizes que podem orientar e projetar elementos da atividade humana pela prática. Para os autores, a orientação à prática educativa proporciona uma busca para um ideal pedagógico com a premissa de direcionar os indivíduos à formação humana a partir de saberes e ações organizadas e sistematizadas.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) consideram a Pedagogia como objeto de esclarecimento reflexivo e de mudança da práxis educativa/pedagógica, ou seja, o trabalho pedagógico é voltado para as transformações e compreensões docentes. Nesta proposta, sabendo que a Pedagogia é construída por ações, práticas e conhecimentos, se faz necessário uma construção de diferentes possibilidades de mudanças nas práticas educativas, visto que a intencionalidade processual é ampla (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007).

Visto isso, e tentando entender a compreensão da Pedagogia e seus sentidos à prática, relata-se que, tanto as práticas educativas quanto as práticas pedagógicas apesar de serem

termos semelhantes desenvolvem problemáticas diferentes. As práticas educativas referem-se as práticas que visam a consolidação dos processos educativos, enquanto as práticas pedagógicas definem-se a partir das práticas sociais exercidas com o intuito de concretizar os processos pedagógicos (Franco, 2016).

Podemos dizer que as duas são práticas conectadas, mas com particularidades diferentes. Enquanto a prática educativa se desenvolve como um conjunto de práticas que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, a prática pedagógica pressupõem-se em compreender as práticas educativas dando sentido e um caminho às práticas educacionais (Franco, 2016).

Fazendo referências e articulando à Pedagogia e os esportes, as práticas pedagógicas se fazem determinantes por trabalharem intencionalmente para suprir as expectativas educativas e de ação de um determinado grupo social. Além disso, permite que o(a) professor(a)/treinador(a) se aprofunde e procure entender a práxis e a compreensão das ações coletivas sociais (Franco, 2016; Franco; Libâneo; Pimenta, 2007).

Na pedagogia, os estudos emergentes de formação docente corroboram que a prática educativa faça parte de um contexto sócio-histórico, organizado e desenvolvido a partir de saberes próprios que o consideram como prática desenvolvida e transformada de maneira científica (Libâneo 2017; Franco; Libâneo; Pimenta, 2007). Desta maneira, as transformações práticas somente ocorrerão a partir do entendimento da teoria que as organiza e as sistematiza historicamente.

Com a importância da prática em ser uma atividade sócio-histórica, ela deve estar em constante transformação, de maneira a atender e assumir a sua demanda crítica e social. Portanto, “[...] a Pedagogia passa a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis [...]” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 68), facilitando a transformação das práticas com intencionalidade e pensamento crítico e reflexivo.

Interligando as ideias do parágrafo anterior, a prática pedagógica se torna uma premissa significativa para o processo esportivo pois ela está em constante transformação, além disso, segue um caminho mediado pelo docente que a organiza e a sistematiza conforme as necessidades e capacidades dos(as) alunos(as).

Para tanto, a prática pedagógica de professores(as)/treinadores(as) que trabalham com iniciação ao futsal, deve basear-se para uma prática ampla, com um olhar de muitas possibilidades de desenvolvimento. O(A) professor(a)/treinador(a) tem um papel preponderante contribuindo com intervenções que fazem sentido de professor(a) para aluno (a) e de aluno(a) para professor(a). Haro (2020) corrobora dizendo que o(a) professor(a)/treinador(a) precisa ter um olhar voltado para a ação, que vá além do treinamento e de desenvolvimento das suas aulas.

O(A) professor/treinador(a) obtendo um olhar pedagógico, crítico e de reflexão à sua prática pedagógica consegue entendê-la de modo a expandir suas ações metodológicas. Assim, a prática pedagógica e o esporte se definem como estruturas funcionais “[...] complexas e multifacetadas [...]” (Sanchotene; Molina Neto, 2013, p.455). Portanto, a prática pedagógica permite intervenções e ações intencionais amplas que fomentem exigências pedagógicas com o(a) professor(a)/treinador(a) sendo o articulador deste processo.

Acerca do processo de prática pedagógica, o(a) professor(a)/treinador(a) deve refletir sobre seus propósitos mantendo o olhar crítico e reflexivo que preconiza as suas ações em aula. Além disso, a prática pedagógica deve envolver o planejamento, construção e esquematização de aulas, recursos físicos e materiais, de indivíduos e grupos envolvidos na aula. Estas ligações pedagógicas reverberam para as problemáticas de decisão que fazem parte de um processo interno e externo que, de certa forma, podem influenciar o ensino (Franco, 2016). Essas problemáticas estão ligadas aos conhecimentos, formações, vivências, experiências e relações com os grupos que determinam como pensar para além da prática pedagógica.

Neste caso, Sanchotene e Molina Neto (2013) procuram entender a prática pedagógica não como algo pensado ou que já foi refletido. Os autores buscam evitar ligações com ações automáticas tentando salientar que a prática pedagógica seja constituída de conhecimentos que reproduzam a reflexão na prática. Além disso, muito do entendimento dos(as) professores(as)/treinadores(as) são baseados nos conhecimentos e saberes anteriores a sua formação ou oriunda da sua prática pedagógica.

Sendo assim, volta-se ao que já foi salientado anteriormente, onde os(as) professores(as)/treinadores(as) estruturam suas aulas voltadas as premissas dos seus próprios motivos para as decisões que tomam. Diante disso, uma compreensão de experiências que o(a) professor(a)/treinador(a) vivencia são fundamentais para as influências das práticas pedagógicas na iniciação esportiva ao futsal extracurricular, tendo em vista que funcionará como subsídios ou para produção de diversas reflexões sobre a prática.

Para tanto, Franco (2016, p.542) traz uma interessante compreensão do significado de prática pedagógica que se encaixa de forma vital e que complementa a minha visão esportiva acerca dos objetivos deste trabalho:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social, neste caso voltado ao desenvolvimento do aluno (a).

Portanto, acredita-se numa prática pedagógica que corrobore com os conhecimentos e saberes advindos da pedagogia, da educação e dos esportes. Neste intuito, as práticas pedagógicas são vistas como mutáveis e caminham para o além da própria prática, sendo necessário, muitas vezes, um olhar pedagógico à uma linha crítica, mas sempre com intencionalidade.

4.4 ABORDAGENS PARA O ENSINO DOS ESPORTES

No contexto da Pedagogia do Esporte, apesar dos grandes avanços científicos voltados à ciência e o conhecimento, a realidade ainda apresenta práticas pedagógicas voltadas ao modelo tradicional.

Este modelo, configurado a partir do método analítico-sintético está ancorado a partir de ideias inatistas condicionando a aprendizagem a um processo mecanizado e também concebendo a prática esportiva para aqueles privilegiados com um dom inato (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). O modelo também pode se ancorar epistemologicamente nas teorias empiristas quando os indivíduos se adaptam ao modelo definido pelo(a) professor(a)/treinador(a) (Aquino; Menezes, 2022).

O modelo analítico-sintético é utilizado frequentemente no cenário esportivo brasileiro, principalmente pelo fato de ser apresentado como uma tradição no ensino, onde aprendemos e ensinamos desta forma. Para tanto, a utilização deste modelo reitera a ideia de utilizá-los como contraponto, com o objetivo de trazer outras metodologias e práticas que visem o ensino e aprendizagem das modalidades esportivas para superar a visão deste modelo tradicional.

Na busca por romper o paradigma cartesiano e estruturar o trabalho em uma nova concepção emergente é visto como necessário entender mais uma vez as bases epistemológicas que sustentam a Pedagogia do Esporte. “Nesse sentido, houve uma evolução para uma ciência paradigmática que gerou, a partir da década de 1980, um novo olhar para metodologias de ensino baseadas no interacionismo [...]” (Reverdito; Collet; Machado, 2022 p. 90). Sabendo disso, e agora baseados num paradigma emergente², diversas abordagens de ensino começam a

² Voltadas as “Tendências atuais em Pedagogia do Esporte” que de acordo com Machado, Galatti e Paes (2014) tem a ideia de ensinar o esporte balizado à formação de cidadãos críticos e autônomos capazes de produzir, reproduzir e ressignificar a cultura esportiva.

surgir com os ideais da Pedagogia do Esporte para sustentar os caminhos de organização, sistematização, aplicação e avaliação à prática esportiva (Bettega *et al.*, 2021).

Neste contexto, as tendências no ensino dos esportes configuram-se em abordagens/modelos baseados no jogo a partir do *Game Based Approach* (Harvey; Kendall, 2006) - como centro do processo de ensino e aprendizagem. O surgimento delas é pautado pela insatisfação com o modelo tradicional tecnicista, muito em especial pelo entendimento do jogo e autonomia de quem joga. Assim, o jogo define-se como um aspecto para promover uma aprendizagem expressiva e contextualizada (Bettega *et al.*, 2021). Nele, pauta-se o princípio global surgido a partir do método global-funcional que é voltado ao ensino por meio do jogo. Este princípio liga-se à lógica para a criança ou o jovem compreender o jogo (Galatti, Paes, 2007).

Do jogo, emergem as intencionalidades da prática pedagógica, com o(a) professor(a)/treinador(a) manipulando e estruturando os jogos frente aos desafios e promovendo as potencialidades de aprendizado (Bettega *et al.*, 2021; Scaglia *et al.*, 2021). Estes atributos ou características pedagógicas de jogo são fomentadas a partir do jogo livre, do jogo centrado no processo de ensino e no jogo centrado no processo de aprendizagem (Bettega *et al.*, 2021). Portanto, estas características de jogo interligam-se as abordagens ancoradas como modelo contemporâneo e se alinham as bases epistemológicas interacionistas para o processo de ensino e aprendizagem no esporte. Estas abordagens, que foram relatadas anteriormente são: abordagem humanista, abordagem cognitivista, abordagem construtivista, abordagem ecológica e abordagem sociocultural.

Nesta proposta de romper com o reducionismo, o(a) professor(a)/treinador(a) através de princípios educativos e pedagógicos, deve trabalhar com o aumento dos valores formativos balizado por uma ação consciente e com intencionalidade. Sabendo utilizar estes processos, haverá uma melhor valorização da aprendizagem aproximando-se de atividades de jogo centradas na própria aprendizagem e na problematização do processo. Assim sendo, o(a) professor(a)/treinador(a) mediará uma relação próxima com a criança e o jovem dentro do contexto esportivo e também na vida fora dele.

Na premissa tradicional, muitas vezes o(a) próprio(a) professor(a)/treinador(a) acaba por realizar atividades de jogo mais controladas e condicionadas. Claro que, sabendo que o jogo propõe estabelecer uma relação de liberdade para o indivíduo, logo, se o(a) professor(a)/treinador(a) baseia-se em uma modelo sempre condicionado ao ensino, a abordagem comportamental (empirismo) se redirecionará para uma orientação de forma

diretiva, induzindo e controlando a tomada de decisão das crianças e jovens (Bettega *et al.*, 2021).

Tendo em vista as mudanças de paradigmas das teorias inatistas e empiristas para uma nova ótica voltada as teorias interacionistas, as abordagens no ensino do esporte evidenciam que o(a) professor(a)/treinador(a) possa observar essa mudança de paradigma, principalmente no modo de pensar e realizar ações com o intuito de enfatizar uma metodologia ativa do ensino nos esportes (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014).

Sabendo que as mudanças não ocorrem do dia para a noite, o contexto metodológico deve ser alterado para uma nova forma de compreensão do processo pedagógico. Essa forma propõe ir além das perspectivas tecnicistas e que tenha o desejo de enfoque de três vertentes: competências do aluno(a) para o jogo, inteligência para a ação e tomada de decisão (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2014). Estas propostas interacionistas voltadas e centralizadas na aprendizagem, leva o(a) professor(a)/treinador(a) a compreender os processos intrínsecos de seus alunos(as), além de ajustar os princípios metodológicos de treino com o intuito de trabalhar a participação, os desafios e a autonomia, pontos vitais no trabalho de ensino dos esportes.

As ações de jogo são planejadas para quaisquer condutas motoras, sendo caracterizadas de maneira aberta, objetiva e livre. Desta forma, elas podem ser desenvolvidas sem impedimentos para a inclusão e participação de todos numa atividade esportiva. Nesta premissa, a criança e o jovem como aluno(a) para Scaglia, Reverdito e Galatti (2014, p.12):

É observado como sujeito ativo (atributos pessoais) em seu processo de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado pelo ambiente (que deve ser rico em possibilidades), aprendendo a tomar decisões, perspectivando a autonomia, aliada a emancipação, principalmente à medida que toma consciência de suas ações e da lógica do esporte (jogo) em nosso contexto cultural e social, para além da sua prática.

Para os autores, o sujeito, dentro da perspectiva interacionista, alinha-se a um movimento progressista e libertador preconizada por Paulo Freire (1987) em suas obras. Esse movimento Freireano é reiterado ao envolvimento das práticas corporais estabelecendo ligações metodológicas de problematização. Ou seja, desenvolvidas a partir da pedagogia das culturas próprias do “se movimentar”, sendo primordial a participação do aluno nas decisões voltadas ao ensino e no desenvolvimento crítico da cultura do corpo (Nogueira *et al.*, 2018). Outra proposta alinhada a essa perspectiva é a proposta de Kunz (2006), a concepção crítico-emancipatória, que preconiza a criticidade e reestruturação da transformação do esporte à conscientização e reflexão esportiva (Kunz, 2020; Bracht, 1997).

Reverdito e Scaglia (2013) nas propostas interacionistas voltadas a ação de jogo enfatizam que o par ordem/desordem é uma condição constituinte do sistema complexo (jogo).

Os autores acreditam que a problematização que acontece no jogo gerará para o (a) aluno(a), uma nova construção de aprendizagem, uma nova ordem permitindo-os se adequar a resposta do jogo.

Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) relatam que esta nova ordem reorganiza as ações que foram condicionadas a uma emergência no jogo. Por conseguinte, neste processo o papel do(a) professor(a)/treinador(a) e sua prática pedagógica interacionista é permitir que a lógica seja dependente da lógica do jogo voltando-se a proposta da autonomia como uma situação que emerge de diferentes interações que definem este jogo.

Concluo este subcapítulo salientando a importância das abordagens no ensino do esporte. Elas valorizam a proposta de jogo a partir de vertentes interacionistas “quebrando” aquele paradigma de abordagens tecnicistas de um ambiente fechado nas vertentes esportivas. Reitero aqui que as abordagens de ensino se voltam a um repertório motor de habilidades abertas fazendo com que o(a) aluno(a) se desenvolva por completo, a partir de propostas que visem: a autonomia de jogo, a consciência crítica e problematização de ações para um ambiente de aprendizagem no jogo. O(A) professor(a)/treinador(a) também tem um papel primordial nos modelos de ensino criando estratégias de jogo que visem as propostas salientadas acima para as crianças e jovens alunos.

O próximo subcapítulo apresentará alguns modelos do ensino do esporte que preconizam o ensino e aprendizagem. Algumas delas difundidas mundialmente e que também influenciaram alguns novos modelos/abordagens brasileiras que também serão apresentadas aqui.

4.4.1 Modelos baseados nos jogos

Com a ideia de abordar as tendências atuais que visem o desenvolvimento dos(as) alunos(as) esportivamente valorizando as vertentes sociais e culturais, apresento aqui os novos modelos no ensino dos esportes, tendo os jogos como centro do processo de ensino e aprendizagem. O surgimento destes modelos se deve as críticas ao modelo tradicional tecnicista, a partir de uma renovação das bases da Pedagogia do Esporte.

As diversas propostas têm sido desenvolvidas, entre modelos/abordagens por todo o mundo. Todas estas propostas são estruturadas a partir da abordagem centralizada no jogo GCA – *Game Centred Approach* - (Harvey; Jarrett, 2006), como ferramenta fundamental no processo

de ensino e aprendizagem. Destaco algumas aqui, sendo uma das pioneiras, o *Teaching Games for Understanding* – TGFU - (Bunker; Thorpe, 1986), além desta, muitas outras estão ancoradas ao GCA e, também ao TGFU, como: *Game Sense* (Light, 2004), *Sport Education - SE* (Siedentop, 1994), *Teoria dos Jogos Esportivos Coletivos - JEC* (Garganta *et al.*; 1994), *Tactical Decision Making Approach* (Gréhaigne; Wallian; Godbout, 2005), *Tactical Approach* (Griffin; Mitchell, 1997), *Play Practice Approach* (Lauder, 2001), *Pedagogia das Intenções* (Bayer, 1994) entre outros.

Nesta perspectiva, a partir dos diferentes modelos apresentados, mantendo o objetivo central das intenções táticas voltadas ao jogo, há uma linha relativa que apresenta três dimensões definidas a partir de como os modelos são conduzidos para o trabalho pedagógico do(a) professor(a)/treinador(a). Estas três dimensões são: a) uso variado de tarefas com interação entre adversários; b) incentivo ao diálogo e reflexão dos alunos sobre o que fazer, quando fazer e o que se tem para fazer no jogo (problematização para envolver o diálogo e indagações); c) aluno como protagonista – aluno resolvendo desafios colocados no jogo, buscando negociar, testar hipóteses sobre as mais diversas ações de jogo (Bracht, González, 2012).

Os modelos baseados no jogo, mantém aproximações ao processo de jogo voltado ao ensino e também com a aprendizagem. Assim, assume-se a perspectiva de que o(a) professor(a)/treinador(a) sendo um(a) problematizador(a) do processo, que medie as relações lógicas dos alunos(as) dentro do contexto de jogo e também fora do contexto esportivo.

Nesta premissa, em alguns casos, o(a) professor(a)/treinador(a) pode flexibilizar e desenvolver uma mentalidade que facilite o ensino para o aluno (a) visando o desenvolvimento das vertentes motoras e processamento de informações para dentro e fora do contexto do jogo. Com isso, sua prática pedagógica consegue perpassar pelas abordagens de maneira a: atender os modelos de ensino e aprendizagem, flexibilizar as necessidades do grupo de alunos(as) e proporcionar uma participação e uma construção de conhecimento mais ativa a eles(as).

O(a) professor(a)/treinador(a) deve entender que o aluno (a) aprende a partir de informações desenvolvidas no contexto, a partir do conhecimento, das experiências e construções adquiridas em variados momentos em que tudo isso configura o que faz sentido, o que realmente nos move. Sendo assim, organizando um ambiente que envolva o ensino e aprendizagem, a constituição de experiências do(a) aluno(a) vai depender da sua construção singular e de como o(a) aluno (a) vai interagir com o ambiente e com o contexto (Bettega *et al.*, 2021).

Bettega *et al.* (2021, p.202) desenvolvendo sobre o contexto de aprendizagem como um todo relata:

A aprendizagem contempla um processo complexo, não linear e singular para cada indivíduo, se estabelecendo nas informações recebidas, no conhecimento desenvolvido, nas experiências incorporadas e também na conjugação desses processos. Isto é, a aprendizagem do(a) aluno(a)/jogador(a) se dá em um processo não linear, não hierarquizado, na reflexão, na ação e também na interação com outros indivíduos, no ambiente de jogo e no contexto sociocultural.

Sabendo que os (as) alunos (as) estão se desenvolvendo continuamente dentro da prática esportiva e da vida, os mesmos, não podem ser condicionados somente nas decisões e orientações do (a) professor(a)/treinador(a). Neste caso, é necessário que haja autonomia e competência deles em tomada de decisões, com o intuito de transcender e ir além das possibilidades que o jogo proporciona trabalhando as potencialidades. É assim que defendo os modelos voltados aos jogos com o(a) professor(a)/treinador(a) não somente facilitando, mas problematizando a construção da aprendizagem e ensino visando que os(as) alunos(as) obtenham uma participação mais “[...]autônoma, crítica, criativa e comprometida [...]” no jogo e fora dele (Bettega *et al.*, 2021).

Corroborando com as ideias acima e entrando numa conceituação sobre as vertentes em Pedagogia do Esporte, retomo a visão sobre o entendimento das abordagens e modelos de ensino dos esportes. Scaglia (2021) relata que são termos semelhantes, porém com finalidades distintas. As abordagens são definidas como princípios gerais desenvolvendo bases com premissas teóricas, desenvolvendo objetivos macros. Já os modelos referem-se a ideia de modelação com perspectivas de aplicação, ou seja, como é detalhada uma abordagem e como é desenvolvida sua operacionalização didática.

Para tanto, as abordagens e os modelos aqui apresentados têm grande relevância no ensino e aprendizagem na iniciação esportiva ao futsal, tema do próximo capítulo.

4.5 INICIAÇÃO ESPORTIVA AO FUTSAL

A ideia deste capítulo é centralizar as discussões sobre o ensino esportivo e prática pedagógica dos(as) professores(as)/treinadores(as) com o intuito de focalizar nos objetivos e tema do estudo. Relato isso pelo fato da iniciação esportiva também acontecer de maneira tardia, onde o ensino é focado para além das crianças e adolescentes englobando adultos e idosos.

Começo aqui relatando que a iniciação esportiva faz parte do processo construtivo e indissociável da Pedagogia do Esporte que sistematiza a prática esportiva. Quero aqui contextualizar a iniciação esportiva não me atrelando a um modelo ou abordagem própria, mas procurando abrangê-la fazendo interligações dela com o futsal, com a prática pedagógica e com outros aspectos inerentes a ela. Portanto, sigo aqui uma linha interacionista de ensino para perpetuar também a oportunização do esporte para todos.

Para conceituar a iniciação esportiva, trago aqui uma citação de Ramos e Neves (2008), no qual a iniciação esportiva é o período em que a criança ou jovem inicia o aprendizado de modo mais específico e planejado da prática do esporte. Portanto, não se pode desvalorizar e muito menos desconsiderar a iniciação esportiva, visto que é uma fase significativa na vida do indivíduo que está iniciando sua caminhada esportiva.

Ainda que a iniciação possa acontecer em qualquer idade é na infância que ela se desenvolve. E, dependendo de como ela é preconizada, o indivíduo pode se tornar um profissional, continuar o esporte como forma de lazer ou abandonar o esporte de maneira definitiva (Amato, 2022). Santana (2005), Voser (2003) e Voser e Giusti (2015) definem a iniciação esportiva para abranger toda a complexidade humana entendendo-a como um período de início da prática esportiva de modo regular orientado para uma ou mais modalidades esportivas.

Culturalmente, muito do início da prática do esporte na infância é baseado no treinamento precoce e altamente especializado com o objetivo de vitórias em competições e torneios. No entanto, a premissa da iniciação esportiva deve ser estudada cuidadosamente, considerando ponderar quais os limites do treino, pois as crianças e jovens passam por várias etapas de maturação e socialização que devem ser consideradas (Flores; Rizzo; Valençuela, 2019).

Muito do treinamento especializado e precoce é desenvolvido preconizando uma metodologia tecnicista, ou adaptada para um modelo adulto, objetivando a repetição de movimentos e a especialização nas valências físicas e motoras (Voser; Vargas Neto, 2018). Este processo de especialização pode ser prejudicial para o desenvolvimento da criança na fase de iniciação, visto que pode ocasionar a desistência/abandono do esporte na adolescência e fase adulta (Rizzo, 2017). Sendo assim, para não se enfatizar uma especialização precoce na infância se faz necessário trabalhar: as habilidades motoras e específicas de cada indivíduo nas modalidades esportivas e uma ampla possibilidade de estímulos para que exista um crescimento e desenvolvimento físico, motor, cognitivo e afetivo-social (Fonseca, Zechin, Mangini, 2014; Paes, 2002).

Sabendo que a infância é a melhor fase para o desenvolvimento formativo esportivo, nada melhor do que relacioná-la com o futsal. Dentro da cultura brasileira, o futsal é um esporte de grande popularidade. São muitos, ou melhor, milhares de praticantes com idades que variam da infância até a idade adulta. Para tanto, focalizando na infância, a aderência das crianças e jovens à modalidade do futsal está associada pelo fato da mesma se equiparar ao futebol, esporte mais praticado e de grande reconhecimento no país (Fonseca, Zechin, Mangini, 2014, Daolio, 2003).

Tanto o futebol quanto o futsal, têm a alegria do gol, momentos de paixão, de alegria, de dribles desconcertantes que atraem olhares e interesses de crianças e jovens justamente por serem características marcantes destes esportes. Além de que, o futebol e futsal tem aspectos semelhantes dos elementos técnicos (controle da bola, passe, domínio, chute, condução) pois nos dois esportes são características fundamentais dos esportes de invasão (Fonseca, Zechin, Mangini, 2014).

Santana (2002) desenvolve em seu estudo, 4 pilares que constituem a popularidade do futsal no Brasil, entre crianças: 1) o esporte futsal ser divulgado e oferecido na Educação Física escolar, clubes e associações; 2) a diminuição dos espaços para a prática do futebol, principalmente nas grandes cidades, onde se há bem menos espaços livres; 3) a visibilidade aparente do esporte futsal na mídia e 4) as federações e ligas espalhadas pelos estados brasileiros. Todavia, se faz necessário na iniciação esportiva ao futsal que haja um cuidado e muita atenção em como ela é trabalhada, visto que o futsal é um alicerce para as práticas do futebol, foco esportivo do país.

Nesse pressuposto, a Pedagogia do Esporte visa ampliar o sentido do ensino do esporte e as vertentes que ela preconiza, principalmente acerca da intensidade dos estudos da iniciação esportiva do futsal, sejam ela na iniciação ou no treinamento. Logo, tem se apontado avanços nestes processos, com a Pedagogia do Esporte buscando, segundo Bento (1999), construções que vão muito além das vitórias e conquistas no campo esportivo.

Buscando entender estes processos e evidenciar novas construções da iniciação e formação esportiva ao futsal, se faz importante a consideração que a prática pedagógica deve atender os desejos e necessidades dos alunos, visto que, para ensinar bem o esporte a todos, é imprescindível fazer com que todos tenham o gosto por praticá-lo (Galatti *et al.*, 2008; Freire, 2003). Para tal finalidade, iniciar a criança e o jovem no esporte é ajustar o esporte a eles e não eles ao esporte.

Neste processo, intervenções didáticas e estratégicas, procedimentos pedagógicos voltados ao lúdico, à espontaneidade, à autonomia e a aptidão são essenciais para o trabalho

inicial necessário para a infância no esporte (Santana, 2018; Galatti *et al.*, 2008; Ramos; Neves, 2008; Freire, 2003). Não podemos esquecer da necessidade e ampliações das experiências em competições, sendo estas significativas para a criança ou jovem, onde deve-se considerar: os aspectos emocionais, o ambiente competitivo, o jogar sem obrigação de vitórias e a oportunidade de participação como um direito de todos independentemente do nível de desempenho (Galatti *et al.*, 2008; Ramos; Neves, 2008).

Nesta perspectiva, Bettega *et al.* (2020) e Samulski (2000) determinam que a competição na iniciação esportiva deve ser maximizada como apoio à formação esportiva, através de vivências em experiências adequadas à criança e ao jovem, em competições que sejam bem-organizadas e menos formais. A ideia da competição deve ser ampla, visando oportunizar e potencializar a aplicação de diferentes aprendizagens e adquirir valores que servirão a uma vida futura.

Ferreira, Galatti e Paes (2005) reiteram e especificam dizendo que o(a) professor(a)/treinador(a) precisa trabalhar atentamente para que seja possível promover intervenções positivas na competição. Priorizar a participação de todos, a co-educação, a emancipação são essenciais para obter uma Pedagogia do Esporte e uma iniciação esportiva que trabalhe os princípios gerais em detrimento de uma administração da prática competitiva esportivizada.

Para que haja uma plena formação da criança e do jovem para o trabalho em competições, se faz necessário, o foco no jogo como elemento fundamental. A partir dele, o(a) professor(a)/treinador(a), juntamente com os alunos podem alterar as regras e sistematizações do jogo, já que não há uma obrigação de sempre vencer, embora ainda se possa competir (Galatti, 2006). Portanto, sinalizo aqui, enfatizando a premissa do jogo, um modelo contemporâneo (enfatizado por uma abordagem construtivista-interacionista), muito utilizado aqui no Brasil, o chamado JEC's, Jogos Esportivos Coletivos (Teoria dos jogos desportivos coletivos – Garganta *et al.*, 1994), como um conjunto teórico-prático que evidencia as modalidades esportivas coletivas, e trabalham com as vivências esportivas de princípios e de valores concretizadas pelo(a) professor(a)/treinador(a).

Sabendo que a Pedagogia do Esporte se utiliza do jogo como ferramenta principal para um ensino dos esportes, ele deve fazer parte do processo educativo da aula do docente, e que além disso, deve propor uma aquisição gradual de conhecimentos (Faria; Caregnato; Cavichioli, 2019; Freire, 2003). Nesse sentido, os JEC's, em sua estrutura formal, permitem a proposição de jogos que denotam variados objetivos e de diferentes dinâmicas, sendo o futsal, o esporte com uma gama diversa destes processos (Galatti *et al.*, 2008).

A partir disso, desenvolvo aqui a ideia do jogo possível de Paes (1996), no qual relata-se o ensino do jogo como uma oportunidade do aluno em desenvolver os fundamentos básicos do futsal (condução, domínio, passe, chute, entre outros), como também os fundamentos específicos (movimentações táticas, ofensivas, defensivas, entre outras) a partir dos valores absolutos e relativos. O jogo possível permite adaptações acerca dos recursos físicos e materiais e das regras, possibilitando agregar um maior número de alunos para o jogo, pois este jogo é tratado como uma prática inclusiva e não de exclusão.

Santana (2005) complementa dizendo que o jogo possível deve respeitar os pressupostos da infância, para que se torne possível jogar a partir de uma pedagogia e de modelos que visem a valorização da participação da criança e do jovem, dos valores no jogar e competir, na relação com os familiares, com os professores(as)/treinadores(as) e árbitros. Neste processo de jogo possível, também se aponta uma ampliação dos movimentos e fundamentos dos alunos a partir do lúdico, um facilitador para o resgate do recreativo e ponto importante para o trabalho pedagógico colocado a partir do referencial socioeducativo e histórico-cultural.

Fazendo uma relação dos JEC's e jogo possível, para um ensino do esporte que vise o desenvolvimento da criança e o jovem, Galatti *et al.* (2008), relata como desenvolver os conteúdos a partir do jogo na premissa da iniciação esportiva. A autora trata de mostrar que o ensino deve acontecer a partir de pequenos jogos e jogos modificados, com ênfases táticas visando a compreensão de “o que fazer”? “como fazer”? e “para que fazer”? O ensino objetiva um trabalho de compreensão do jogo e sua sistemática. Como, por exemplo; as tomadas de decisões que um aluno executa (o que fazer) para realizar um passe ao colega (como fazer), logo este passe, pode resultar em gol (intencionalidade) do próprio colega (para que fazer).

Bettega *et al* (2020) reitera que a compreensão do jogo por parte do aluno enriquece a função da técnica/tática e evidencia uma estabilização entre a cooperação e a competição dentro do ambiente ecológico do jogo, em detrimento de um ensino fundamentado no tradicional ou tecnicista. Este fato pressupõe em entender e valorizar a complexidade do jogo, com o (a) professor(a)/treinador(a) mediando sua prática pedagógica a partir de ações e problemas para os alunos resolverem. Além disso, neste processo de ensino da prática do esporte, o(a) professor(a)/treinador(a), ancorado pelos JEC's, também pode se utilizar de outros modelos contemporâneos que, pautados pelo jogo e centrados no aluno trabalham de maneira global a iniciação esportiva ao futsal.

Para uma iniciação esportiva que preconize um ensino, vivência e aprendizagem significativos para o futsal surge a preocupação com as crianças e jovens para que em sua totalidade, se tornem cidadãos críticos, conscientes e ativos dentro dos contextos socioculturais.

Nesse processo, a Pedagogia do Esporte visa estruturar o papel do jogo para variados modelos interacionistas na iniciação esportiva ao futsal. Venditti Jr e Souza ponderam (2008, p.55 e 56):

[...] é fundamental enfatizar o papel do jogo, conscientizando o aluno de suas capacidades e limitações, para não ultrapassar os limites físicos e emocionais, respeitando suas características e diferenças, estimulando suas potencialidades e proporcionando autonomia e tomada de decisões nas diversas situações de jogo

A iniciação esportiva ao futsal desenvolvida neste trabalho objetiva o entendimento de uma pedagogia que visa o respeito às individualidades das crianças e jovens em seus diferentes contextos e realidades sociais. Neste sentido, para um desenvolvimento da iniciação esportiva que vise o cuidado com o processo formativo da criança e do jovem, o docente poderá utilizar-se dos referenciais em Pedagogia do Esporte. Eles visam a ideia do trabalho do esporte em sua totalidade, e como já dito anteriormente, priorizam a formação de cidadãos críticos, conscientes e atentos aos contextos socioculturais.

Para tanto, apresentar uma pluralização da iniciação esportiva a partir da importância do ensino do esporte maximiza a Pedagogia do Esporte. Neste caso, com o professor(a)/treinador(a) sabendo utilizar da sua contextualização, ele contemplará mais crianças e jovens que se envolverão nas atividades esportivas e outras vertentes educativas. Nesse sentido, o futsal também tem um papel primordial de fazer parte do processo de iniciação ao esporte, já que a cultura brasileira preconiza tanto ele quanto o futebol para o ensino, vivência e aprendizagem das ditas modalidades.

A “tríade”, Pedagogia do Esporte, futsal e iniciação esportiva aprimoram as diferentes etapas do processo formativo com o intuito de que o desenvolvimento não ocorra somente na ênfase do ensino esportivo, mas na formação do cidadão perante a sociedade. Com esse fim, na elaboração de um trabalho íntegro desta “tríade”, acredita-se ser função do esporte e do(a) próprio(a) professor(a)/treinador (a) contribuir para que as crianças e jovens obtenham prazer e interesse pela prática esportiva

Oportunizar o esporte para as crianças e jovens é um direito e como um direito, os(as) professores(as)/treinadores(as) devem promover o esporte para as transformações e transcendências sociais (Melo Filho, 2002). Sabendo disso, a iniciação esportiva ao futsal a partir de uma prática esportiva prazerosa, lúdica, com jogos, com movimentação de emoções e de descontrações saudáveis contribuem para a construção adequada e de um ambiente propício para a aprendizagem das crianças e jovens. Luguetti *et al.*, (2015) e Venditti Jr. e Sousa (2008) complementam relatando que a prática da iniciação esportiva ao futsal deve favorecer a discussão de valores e princípios, que vão acompanhar as crianças e jovens fora das aulas,

enriquecendo suas ações como cidadãos, seus comportamentos e atitudes nas comunidades em que estejam inseridos.

Com o propósito de finalizar este capítulo, reitero que o(a) professor(a)/treinador(a) é um fator determinante dentro do ensino do esporte a partir da “tríade”, Pedagogia do Esporte, futsal e iniciação esportiva, visto que a sua prática pedagógica vai condicionar as crianças e jovens no ambiente esportivo a partir de todos os fatores elencados até aqui.

No próximo subcapítulo enfatizaremos mais as práticas pedagógicas dos(as) professores(as)/treinadores(as) na iniciação ao futsal em escolas esportivas no período extracurricular.

4.5.1 A iniciação esportiva ao futsal nas escolas esportivas extracurriculares

A iniciação esportiva é um período muito importante para o processo formativo da criança e do jovem no esporte. A Pedagogia do Esporte, principalmente a partir das novas abordagens/modelos no ensino esportivo, tem um papel determinante neste processo. Diante disso, ela pode encaminhar procedimentos pedagógicos que visem um maior desenvolvimento da criança e do jovem que buscam praticar o esporte a partir do futsal extracurricular.

Como já dito anteriormente, o futsal é um esporte de grande popularidade e faz parte do processo formativo na infância, sendo ele bastante praticado nas escolas (Voser; Giusti, 2015). Sabendo disso, o futsal, no ambiente esportivo de aprendizagem, apresenta-se a partir de duas formas: nas aulas de Educação Física escolar e nas atividades esportivas extracurriculares (Ricci, 2018).

Com isso, as atividades esportivas extracurriculares a partir das escolas de futsal possibilitam um ambiente de oportunidade do esporte sob um contexto que pode ter um sentido diferente do que é trabalhado na Educação Física escolar (Marques; Gutierrez; Almeida, 2008). Assim, as atividades extracurriculares avançam para uma abordagem mais específica e desenvolvida ao futsal, muitas vezes, com o intuito de preparar as crianças e os jovens para a participação em competições e torneios (Ricci; Oliveira; Marques, 2022). Estas práticas do futsal acontecem, de maneira geral, no contraturno das aulas de Educação Física escolar e dependendo do contexto cultural e da realidade podem se aproximar ou não das aulas regulares da própria Educação Física escolar (Lugueti *et al.*, 2015).

Para explicar estes processos, Oliveira (2016) relata que, o conjunto de atribuições e sentidos dentro de um contexto pedagógico onde há um direcionamento de critérios e valores estabelecidos a condutas ou conteúdos de ensino, pode ser chamado de cultura de aprendizagem. Essa configuração sociocultural influencia de maneira diversificada as práticas esportivas, tendo o intuito de aumentar ou diminuir os processos de aprendizagem para a inclusão de uma cultura esportiva no cotidiano, neste caso, para crianças e jovens (Luguetti *et al.*, 2015; Luguetti, 2010; Filho *et al.*, 2021; Ricci; Oliveira; Marques, 2022).

Tentando aproximar às duas vertentes entre o esporte na Educação Física escolar e as escolas esportivas, Haro (2020) relata que nas escolas esportivas extracurriculares, o esporte não deve ser reproduzido como é na mídia ou como é praticado pelos adultos. O autor ainda enfatiza que deve haver uma melhor condução nas competições e no trabalho técnico.

Portanto, existem outras possibilidades de desenvolver e oportunizar o esporte para as escolas esportivas extracurriculares. Sugere-se que haja aproximação com os objetivos e com o papel social da instituição escola permitindo que as aulas se aproximem da cultura de aprendizagem e possibilitem ao aluno “conhecer, contextualizar e ressignificar o esporte” (Haro, 2020, p.42).

Para tanto, o(a) professor(a)/treinador(a) é peça fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens neste contexto do esporte extracurricular. Assim, eles(as) são a chave para “[...]contribuir na qualidade das experiências esportivas das crianças e jovens” (Haro, 2020 p. 41).

Os (As) professores(as)/treinadores(as), seguindo as vertentes da Pedagogia do Esporte, mediam os processos de permanência e continuidade nas vivências esportivas, neste caso, tentando objetivar também o esporte inclusivo como direito. Além disso, eles direcionam a prática esportiva e as configurações de adaptação do esporte pelas crianças e jovens influenciando nas direções e constituições das aprendizagens no esporte extracurricular (Ricci; Oliveira; Marques, 2022).

Sabendo dos caminhos que podemos seguir ao abordar o esporte extracurricular nas escolas esportivas saliento que a fase inicial do esporte, principalmente para as crianças é uma fase que acontece cada vez mais cedo. Com isso, pressupõe-se que a fase de iniciação esportiva não deve ser condicionada a especialização em uma modalidade.

Para Haro (2020) e Dos Santos *et al.* (2022) a diversificação e vivências de modalidades esportivas em uma iniciação esportiva equilibrada abastece a criança e o jovem de muitos benefícios como: ampliações das relações sociais, participação nos processos de ensino e

aprendizagem, liderança, autonomia, competência e prazer (motivações) (Brauner; Valentini; Souza, 2017; Voser; Giusti, 2015; Gabarra; Rubio; Angelo, 2009; Ramos; Neves, 2008).

Aliado a estes fatores, e mantendo o cuidado com a especialização precoce, as escolas esportivas principalmente as ligadas aos esportes coletivos podem aprimorar seus trabalhos focando nos modelos e abordagens do ensino dos jogos, fatores determinantes à Pedagogia do Esporte. Neste contexto, utilizando os modelos e abordagens, os(as) professores(as)/treinadores(as) enfatizarão em suas práticas pedagógicas, inúmeras situações e papéis para as crianças e jovens em jogos. Além disso, podem promover momentos de conhecimento tático para o jogo, verbalizações, tomada de decisões, participação e motivação (interesse) mais efetivos (Santos *et al.*, 2022; Canan, 2018; Voser; Giusti, 2015).

Para alcançar uma prática de futsal mais efetiva e alinhada aos processos pedagógicos da iniciação esportiva, os(as) professores(as)/treinadores(as) devem se preocupar com uma vivência ampla e diversificada nas suas práticas pedagógicas. O intuito destes(as) deve objetivar um desenvolvimento esportivo global, com o cuidado com a especialização principalmente em crianças mais novas.

Para enfatizarmos nas escolas esportivas extracurriculares de futsal uma proposta concreta para o cenário de iniciação e formação esportiva, o trabalho deve ser pautado por objetivos e pela intencionalidade do processo, sendo administrado por uma prática pedagógica que balize o ensino e aprendizagem. Para tanto, o(a) professor(a)/treinador(a), deve alinhar suas atividades, avaliando se seus objetivos estão em sintonia com alguns princípios.

Neste sentido, entendendo a importância da Pedagogia do Esporte destaco alguns princípios ou sugestões determinantes para reflexões e orientações para as práticas pedagógicas de iniciação esportiva ao futsal extracurricular para crianças e jovens:

- Trabalhar os referenciais em Pedagogia do Esporte a partir das interligações para o desenvolvimento e melhor relevância das práticas pedagógicas;
- Garantir o direito e a oportunidade de participação das crianças e jovens no meio esportivo. É preciso que além de estarem presentes nas aulas, que eles atuem de forma direta e ativa no processo esportivo;
- Proporcionar momentos de pensamento crítico e de reflexão acerca das visões esportivas de “dentro” e “fora” das quadras propiciando um desenvolvimento formativo de pessoas com opinião, abertas ao diálogo;
- Refletir de maneira ampla os modelos/abordagens, com foco no desenvolvimento global das crianças e jovens utilizando diferentes tipos de jogos, para um enfoque não voltado

somente à técnica, mas que promova as situações de problemas e tomadas de decisão destas crianças e jovens;

- Estimular o prazer, a motivação (intrínseca) e o interesse pelos esportes propiciando consciência para uma vida ativa. Assim, desenvolvendo o pensamento de que a prática esportiva esteja inserida no cotidiano de crianças e jovens para a vida toda;

- Os modelos/abordagens não precisam ser salientados como se fossem “caixinhas”, ou “receitas”, cada professor(a)/treinador(a) deve estudar e procurar adequá-los ao contexto e realidade das suas aulas. Não devendo esquecer de utilizar as competições e torneios de maneira adequada e conforme os princípios da Pedagogia do Esporte;

- O modelo tradicional não precisa ser totalmente descartado, o (a) professor(a)/treinador(a) pode utilizar alguns elementos do mesmo, também, dependendo do contexto e da realidade da prática esportiva;

- Refletir sobre o universo do esporte, seu contexto sociocultural, sua história e evolução. Inculcar para a criança e o jovem as diferentes formas do esporte, os diferentes significados e manifestações, do porquê de realizá-las e quais suas importâncias;

- A iniciação esportiva deve proporcionar para as crianças e jovens, autonomia para a modalidade escolhida e para a vida. Além disso, auto sugerir o esporte e sua prática, de forma individual ou coletiva, numa perspectiva emancipatória;

- Estabelecer relações de valores, como: respeito, ética, cooperação, empatia. O ambiente esportivo é em um ambiente rico em oportunidades e experiências de jogo, o importante é transcender e levar estes valores para a vida cotidiana;

- Negar a especialização precoce: ela pode causar inúmeros problemas: físicos, psicológicos, morais e motores. Onde há uma aplicação de sistemas de treinos não adequados (voltados a competição) ou a utilização literal dos sistemas de treinos dos adultos em crianças que determinam uma formação esportiva deficiente (Voser; Vargas Neto, 2018; Ramos; Neves, 2008). Na especialização precoce é reduzida a participação das crianças e jovens no lúdico, nas brincadeiras e nos jogos que são primordiais para o desenvolvimento da personalidade da criança e jovem.

Portanto, faz-se, necessário pensar e pautar as práticas pedagógicas em futsal nas diversidades que permeiam a Educação Física e a iniciação esportiva no futsal.

4.6 O ESPORTE COMO UM DIREITO SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE O ESPORTE-MEIO E ESPORTE-FIM

Neste capítulo será salientado o esporte como direito social procurando debater acerca da sua importância na sociedade, na cultura e na vida das pessoas, além disso, estarei apresentando aqui um melhor entendimento do direito no esporte definindo as suas dimensões esporte-fim e esporte-meio.

Antes de refletirmos sobre o esporte como um direito social é importante desenvolver como se constitui o direito e como ele relaciona-se com a sociedade.

O direito é uma prática social discursiva examinado a partir de processos históricos e políticos desenvolvidos a partir de diferentes instituições e competências que podem produzir o direito. Neste processo, a sociedade é responsável pela prática de instituir disputas, de forma política, para constituir o que é e o que não é direito.

Segundo Korsakas *et al.* (2021, p. 664-665): “[...]a partir de textos normativos (leis, constituições...), o conjunto de normas que determinam direitos podem estabilizar o que os indivíduos devem esperar - e reivindicar - do seu meio social e do Estado, como garantidor último dos direitos sociais [...]”. Neste contexto, associando ao esporte, cabe salientar que o mesmo, reconhecido como um direito é apresentado ao mundo contemporâneo a partir de conquistas relativas ao poder político da sociedade, inserido em normativas como a Carta Internacional da Educação Física e Esporte (Unesco, 2012) e a Constituição Federal do Brasil – artigo 217 (BRASIL, 1988).

Ainda nesta conjuntura do esporte, Tubino (2011) o define tendo uma significação social, ou seja, algo que favoreça a consciência comunitária, proporcionando coesão, identificação e representatividade para a sua propagação na sociedade. Contudo, para Korsakas *et al.* (2021) e Galatti *et al.* (2018) a palavra esporte, associando-a como um direito social é definida por diversas contextualizações que dependendo da variante esportiva imprimida pode distanciá-lo ou aproximá-lo da ideia de direito.

Partindo destes princípios, o esporte como direito social orienta-se em torno de dois momentos: o primeiro, condicionando o direito ao esporte para conseguir alcançar/atingir e efetivar outros direitos chamando este momento como esporte-meio (Korsakas *et al.*, 2021). E o segundo, levando a prática do esporte a uma finalidade importante para si, um direito para desenvolver e assegurar o bem-estar, motivações, dignidade e uma boa vida para as pessoas, este momento referido como um esporte-fim (Korsakas *et al.*, 2021).

Para o trabalho do esporte-fim, o(a) professor(a)/treinador(a) deve reconhecer a importância do mesmo para uma prática que seja direito de todos, mas que também seja visto como um patrimônio cultural (Unesco, 2012). Nesta perspectiva, sabendo que a cultura é um direito da sociedade e associando-se ao esporte como uma expressão, Korsakas *et al.* (2021, p.675) afirma que:

O esporte como uma de suas expressões é garantido enquanto direito também na apreciação da cultura esportiva como espectadores, mas, principalmente e apenas se, também asseguradas as experiências corporais em primeira pessoa na ação de conhecer, aprender, reproduzir e criar suas tradições, valores e técnicas corporais.

Outro ponto importante relacionado ao esporte como fim e que estabelece conexões com a cultura é a liberdade para desenvolvê-lo. Para tanto, o que explica essa premissa é justamente o processo de ampliação das liberdades que a sociedade pode desfrutar ou o conjunto de oportunidades promovidas para que a própria possa viver de modo tranquilo e digno. Cito como exemplos: o direito ao voto, o desfrutar de várias atividades, expressar opiniões, se divertir, viver bem tendo moradia, etc (Korsakas *et al.*, 2021).

Deste modo, para uma abordagem de prática pedagógica esportiva que vise a liberdade de jogar, competir e participar, a ampliação das oportunidades para os(as) alunos(as) de valorizar e praticar o esporte se faz fundamental (Marques, 2007). Esta ideia é exatamente o que preconiza o esporte como fim, pois determina os processos de ensino e aprendizagem esportivos como elementais para seu desenvolvimento. Consequentemente “[...]cria-se oportunidades para as pessoas aprenderem e desenvolverem competências para praticá-lo e, ao mesmo tempo, gerar condições sociais reais para que elas tenham liberdade de escolher viver a prática esportiva no curso de suas vidas” (Korsakas *et al.*, 2021, p. 677).

Analisando o esporte-fim, salienta-se o quanto ele é determinante à sociedade na busca por oportunizar os direitos e a prática esportiva. Neste intuito, assegura-se a sua importância para as práticas pedagógicas, pois orienta o trabalho acerca das discriminações para assegurar uma prática que oportunize o bem-estar a todos.

Mas, e o esporte-meio? O que podemos dizer sobre este caminho?

O esporte-meio, contextualizado como uma “ferramenta para os trabalhos de desenvolvimento e paz” (Unesco, 2013), não configura uma prática esportiva voltada ao que o esporte-fim preconiza. Neste intuito, o esporte-meio concretiza uma visão totalmente indiferente, com o esporte se tornando um catalisador para poder solucionar os inúmeros problemas de saúde, econômicos e sociais, como uma ferramenta (Korsakas *et al.*, 2021) Para as autoras, o esporte-meio afasta-se do que realmente é o direito, corroborando em nenhuma conexão ou colaboração de se assegurar como direito social (Korsakas *et al.*, 2021).

Na realidade, o esporte-meio tem o valor de cumprir o papel de facilitar outros direitos, sendo considerado um direito acessório ou substituível, que permite uma quebra de legitimidade que afeta o social das pessoas. Muito das ideias apresentadas sobre o esporte-meio estão alinhadas pela participação nas lutas de desigualdades e vulnerabilidades que ocorrem na sociedade, como um interventor. No entanto, não procura enfatizar o esporte com ênfase nas experiências motoras e nas aprendizagens, o que ocasiona em um desestímulo do esporte como direito (Korsakas *et al.*, 2021; Athayde *et al.*, 2016a; 216b).

Muito do que se apresenta em relação ao esporte-meio remete ao seu uso como uma ferramenta para promoção de educação, paz, saúde e desenvolvimento social. A sua ampliação ocorre principalmente em lugares onde há uma gama elevada de vulnerabilidade e desigualdades sociais, como os países subdesenvolvidos. A ideia expressada é de tentar romper com as desigualdades deturpando a verdadeira visão do esporte.

Com a ideia de estruturar uma realidade apresentada a partir de projetos e concepções esportivas, o esporte-meio acaba por esconder a verdadeira essência do esporte como direito, aproveitando para manter relações de poder e classe a frente do que a sociedade quer com o esporte (Korsakas *et al.*, 2021). Assim, ele é vinculado ao empobrecimento das experiências esportivas privando as pessoas de desfrutar da prática esportiva para o aprendizado, competição, desempenho ou como bem cultural. Isto é evidenciado pela ideia de definir as pessoas a partir de classes sociais e econômicas subjugando a noção do esporte como direito de liberdade e dignidade para a sociedade.

Volto a reiterar mais uma vez a temática do trabalho em questão, onde oportunizar e incluir esportivamente tem um papel fundamental na iniciação esportiva, visto que muitas crianças, adolescentes e até adultos são os protagonistas deste processo. Assim, mais uma vez reflito que os(as) professores(as)/treinadores(as), como mediadores(as) da prática pedagógica devem propor, para a inclusão esportiva, uma prática atrativa que vise uma aproximação à liberdade, dignidade e boa vida aproximando-se do esporte-fim (Lopes; Oliveira; Alencar, 2021; Beltrame; Sampaio, 2015).

No entanto, mesmo com as inúmeras possibilidades sociais salientadas no processo de inclusão social, ressalta-se que, o esporte como meio ou o esporte como uma ferramenta ainda não sustenta a verdadeira vertente: o próprio esporte. Entende-se que há um discurso moralista que é desenvolvido para a inclusão social e que de certa forma esconde o que o fenômeno esportivo preconiza nesta perspectiva moderna do novo século; uma visão classista, elitista que coloca o esporte, em alguns casos, como privilégio de poucos (Korsakas *et al.*, 2021). Para mudar este processo, se tornam necessárias alterações que vão além do poder público. Sob essa

visão, um reposicionamento nos conhecimentos visando um pensar crítico por parte da sociedade se torna uma opção. O intuito é ressignificar o esporte e os princípios inclusivos que são indispensáveis para o trabalho do docente e a prática pedagógica.

É indispensável que os docentes saibam desenvolver em suas práticas, os princípios educativos que tornam o esporte como um fim. Justamente para que o trabalho esportivo não esteja perpetuado somente ao poder público e a uma minoria na sociedade. A ideia de ressignificação do esporte com o objetivo de fim significa fazer com que ele seja muito mais que uma ferramenta, e sim, um direito que valorize e condicione uma boa vida para todos.

Para desenvolver o esporte-fim, o(a) professor(a)/treinador(a) em sua prática pedagógica deve maximizar seus conhecimentos para oportunizar o esporte para todos os(as) seus(as) alunos(as), visando o exercício da autonomia, competência e visão crítica. Estas premissas serão efetuadas a partir do que o docente propõe e permite em seu trabalho pedagógico. Isto é, a inclusão social de todos os(as) alunos(as), de acordo com “[...] suas possibilidades e interesses, eliminando as barreiras culturais, sociais, estruturais e econômicas que se impõem [...]” (Korsakas *et al.*, 2021, p.679).

Acredita-se que uma prática pedagógica esportiva condicionada pela oportunidade e inclusão dos(as) alunos(as) redirecionam o modo de como perpetuamos o esporte na sociedade. Nessa perspectiva, considero o esporte-fim um constructo indispensável e importante capaz de transformar o esporte para trazer benefícios e garantias para os(as) alunos(as) de práticas com liberdade e seriedade.

Sabe-se que o ato de inclusão social ainda caminha a passos lentos em nossa sociedade, visto que o direito ao esporte ainda se condiciona ao esporte-meio. Atualmente, ainda há grupos sociais que estão privados do direito ao esporte, como as mulheres, as classes pobres e marginalizadas e as pessoas com deficiência. Isto mostra que há um longo caminho a percorrer, já que as transformações são indispensáveis para o direito esportivo como oportunidade para todos.

O que queremos é avançar com iniciativas que visem a adoção da prática esportiva para um melhor desenvolvimento pessoal e social. Com esse pensamento, há de se realizar uma reflexão positiva do trabalho dos docentes não somente na iniciação esportiva, mas nas outras áreas esportivas, provendo direitos inclusivos ao esporte desmistificando as retóricas de promessas vazias que o subjagam.

4.7 O TRABALHO DOCENTE E A SUA CONSTITUIÇÃO PARA AS IDENTIDADES DO SUJEITO PROFESSOR/TREINADOR DE ESCOLINHAS DE FUTSAL EXTRACURRICULARES

Para uma construção significativa do que é “ser professor”, este capítulo trará, a partir do que aborda a literatura, considerações sobre o trabalho docente e suas relações para a constituição da identidade do sujeito como professor/treinador de escolinhas de futsal.

Sabendo que a identidade docente é desenvolvida a partir da constituição do sujeito e suas subjetividades, observa-se que ela é um processo em constante transformação, visto que o sujeito é constituído por inúmeras experiências, vivências e significados que o atravessam em seu percurso de vida e de profissão.

Para tanto, podemos dizer que a identidade docente também está ligada ao contexto de trabalho docente. Mas como definir o trabalho docente?

Compartilhando o que Terragno (2020) relata, o trabalho docente define-se como toda e qualquer atividade que vai além da aula que o(a) professor(a)/treinador(a) ministra, como: a participação em reuniões pedagógicas, planejamento, atendimento de alunos e familiares, organização de materiais, participação em eventos dentro e fora da escolinha de futsal, avaliações, reflexões acerca das práticas pedagógicas e formações docentes. Assim, compreende-se o trabalho docente como um ato de realização do processo educativo permitindo a transformação do sujeito professor(a)/treinador(a) para a sua própria sobrevivência e, conseqüentemente, para a transformação do seu trabalho.

O sujeito professor(a)/treinador(a), à medida que constrói sua formação e o seu trabalho docente, envolve-se em diversas culturas, transformando a si próprio. Nesse intuito, ele(a) interage com um conjunto de crenças, hábitos e valores construídos de modo histórico e coletivo pela sociedade, que permitem significados e identidades ao seu trabalho como docente (Wittizorecki; Molina Neto, 2005). Estas reflexões evidenciam que o sujeito pode sofrer modificações a cada vivência e experiência nas suas diversas trajetórias de formação, com a identidade docente sofrendo de inúmeras transformações.

Historicamente, as escolinhas de futsal surgiram a partir do crescimento desordenado da população brasileira, onde as áreas de lazer como as praças, bosques, jardins, e nesse embalo, os campos de várzea – onde se desenvolviam as escolas de futebol – diminuíram de maneira drástica (Varoto; Lourenço, 2013). Portanto, as escolinhas de futsal surgiram com o intuito de preenchimento deste vácuo esportivo-educacional.

Em seu início, as escolinhas de futsal objetivavam a formação moral e cívica do cidadão, ou seja, ela propunha práticas relacionadas ao aprimoramento das forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais. Portanto, o intuito formativo das escolinhas era a criação de um novo modelo de aluno(a) associado a valorização de uma política autoritária, de um regime tecnicista e do estado militarista que visava redimensionar a prática esportiva nas escolinhas (Valentin; Coelho, 2005).

Posteriormente, as escolinhas de futsal desenvolveram as mais diversas finalidades em seus trabalhos docente corroborando a uma mudança no discurso das pedagogias. Algumas delas, ainda voltadas para o discurso do “esporte como ferramenta” de inserção, inclusão e ascensão de crianças e por programas ligados a projetos estatais e não-estatais (Varoto; Lourenço, 2013). Isto mostra o quanto o trabalho do(a) professor(a)/treinador(a) se desenvolveu em diferentes fases apontando para uma consolidação da identidade docente, sendo ela singular, fixa e relacionada com os propósitos pedagógicos da época.

Para tanto, na contemporaneidade, alguns autores como Scaglia e Reverdito (2016), Bettega *et al.* (2021), Galatti *et al.* (2014) refletem que o trabalho docente voltado as abordagens/modelos interacionistas (utilização referenciais em Pedagogia do Esporte), determinam um rompimento de paradigmas admitindo uma mudança de uma perspectiva tradicional a uma visão mais emergente e pedagógica do esporte. Estas abordagens/modelos contemporâneos podem ser consideradas como novas possibilidades de ensino e aprendizagem, que oferecem ao professor(a)/treinador(a), uma nova fonte de labor para além da pedagogia tradicional/tecnicista.

Logicamente, cada professor(a)/treinador(a) desenvolve para si uma série de experiências formativas, pessoais e profissionais que influenciam na forma do ensino e aprendizagem. E estas experiências que caracterizam seu ensino pressupõem em mostrar aquilo que o sujeito docente acredita, que ele compreende como correto.

Cabe ressaltar que, apesar das diversificadas formas de ensino, cada professor(a)/treinador(a) tem à sua maneira de ensinar. Alguns acreditam que há uma forma única, pois é a que sabem, outros acreditam que há várias maneiras verdadeiras de ensinar. Tudo isso se deve às relações de saber e poder que perpassam no modo como o sujeito professor(a)/treinador(a) “vê” o esporte. Tudo é algo muito fluído e vai se transformando à medida que o(a) professor(a)/treinador(a) absorve e experiencia coisas nas variadas representações sociais e culturais que rodeiam o seu trabalho e a sua formação (Tasso; Navarro, 2012).

Apesar das concepções pedagógicas evidenciarem aos professores(as)/treinadores(as) novas formações educativas para as escolinhas de futsal, o trabalho docente, ainda tem sido marcado por inúmeras transformações sociais que ocorrem no mundo contemporâneo (Wittizorecki; Molina Neto, 2005). Estas transformações acabam por influenciar os docentes. Assim, tanto o trabalho quanto a identidade docente sofrem modificações acerca de uma série de exigências, expectativas e contingências que atravessam e influenciam nas subjetividades ao trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, os professores(as)/treinadores(as) se veem na dificuldade de suplantar seu trabalho e articular suas ações (Costa, 1995). Estes pontos ocasionam sensações de incertezas e hesitações nos docentes. Na medida em que vivenciam um contexto social mutável e flexível, os docentes vão (re)construindo suas identidades passando a compreender e incorporar sentidos, significados e subjetividades acerca do processo social contemporâneo (Wittizorecki; Molina Neto, 2005).

Mazzotti (2007) relata que o cenário complexo contemporâneo é marcado pelas mudanças decorrentes da globalização que ratificam em proletarizações no trabalho do(da) professor(a)/treinador(a). O autor ainda expressa que as demandas administrativas, políticas e técnicas implicam em reflexos na qualidade de ensino e na própria identidade profissional do docente. Wittizorecki e Molina Neto (2005) compartilham da mesma ideia, pois enfatizam que a lógica capitalista permite o entendimento deste atual cenário social, o que corrobora nas inter-relações das organizações políticas, econômicas, sociais e culturais em plena transformação.

Para Terragno e Ginciene (2021), o trabalho docente de(a) professores(as)/treinadores(as) de escolinhas de futsal perpassa principalmente pelas experiências de vida dos docentes no esporte, além da cultura social do ambiente que estes estão inseridos. Ainda segundo os autores, o ensino dos esportes em escolinhas é o reflexo da cultura social de determinada comunidade ligada ao contexto particular que preconiza os processos formativos dos docentes. Diante disso, o professorado em escolinhas de futsal estabelece representações singulares acerca das experiências de trabalho, ou seja, o ensino esportivo e pedagógico é atravessado pelas influências do contexto cultural contemporâneo, não tendo as mesmas características em todos os lugares.

Na contemporaneidade, grande parte do trabalho nas escolinhas de futsal é mediada pelos aspectos sociais, culturais e históricos, e, no contexto que estão inseridos, os docentes vão construindo saberes e significados diferentes em seus trabalhos. Nessa conjuntura, o trabalho docente é corroborado não somente ao ensino do esporte, mas também voltado as relações com as suas turmas, com os familiares, com os outros docentes da escolinha, com a comunidade de

professores(as)/treinadores(as) de escolinhas e, é claro, também, as questões extraescolares (local da escolinha, cultura esportiva, mídias, tecnologias, etc.)

Nessa teia complexa que caracteriza o trabalho docente surge o questionamento: será que as culturas podem ser determinantes no trabalho dos(as) professores(as)/treinadores(as) de escolinhas de futsal?

Podemos dizer que sim.

Deste modo, as marcas que fluem o trabalho docente nas escolinhas de futsal reafirmam a docência a um âmbito mais amplo, ou seja, a visão do(a) professor(a)/treinador(a) como ser humano e trabalhador e como produto e produtor de inúmeras culturas, subjetividades e identidades. Neste intuito, afirma-se o conceito de cultura docente como o conjunto de inúmeros signos, da especificidade e da totalidade do trabalho docente, da organização, dos mitos, do conhecimento, da prática, da linguagem, das imagens, dos hábitos, dos valores econômicos, sociais, e políticos, além da biografia do profissional no modo de mediar o cultural entre o sujeito e a ação docente (Molina Neto, 1998).

Para tanto, o desenvolvimento da cultura docente aceita o entendimento do sujeito professor(a)/treinador(a), e em como ele é constituído por diferentes discursos que o atravessam e influenciam em sua identidade e em seu trabalho. Nesse intuito, Molina Neto (1998) relata que o(a) professor(a)/treinador(a) vai construindo sua experiência vivida (pessoal, social, política) e através dela vai transcendendo os saberes e os conhecimentos necessários para seu trabalho e sua vida.

Além disso, a cultura docente se faz determinante nas participações e manifestações do coletivo de(as) professores(as)/treinadores(as), pois elas se interligam a partir das variadas subjetividades que os docentes experienciam ao longo do trabalho docente. Ademais, as subjetividades nessa cultura docente podem ser compreendidas como a leitura, tomada de consciência, compreensão da realidade, interações sociais, posições, opiniões, comportamentos que o(a) professor(a)/treinador(a) absorve para si e que fazem parte do processo cultural em que estão inseridos (Frasson; Wittizorecki, 2018).

Estes parâmetros permitem que o sujeito professor(a)/treinador(a) esteja sempre em um processo de transformação, e nesse sentido, o docente vive “sua experiência, constrói uma subjetividade, que é intransferível e própria” (Terragno; Ginciene, 2021, p.15). Sob as perspectivas culturais das escolinhas de futsal, o(a) professor(a)/treinador(a) tende a ressignificar-se como um sujeito “que se transforma” influenciando na construção de sua identidade a partir das diferentes interações com o meio e com os sujeitos envolvidos no processo de trabalho docente.

O contexto social do trabalho docente na contemporaneidade impõe ao professor(a)/treinador(a) um número amplo de demandas, levando assim, que o docente reflita sobre suas funções e suas atuações a fim de enfrentar as demandas e os desafios da atualidade (Prado *et al.*, 2013). Sabe-se dos notáveis progressos na ciência, na tecnologia e na economia diretamente relacionados à globalização, que provocam uma mudança profunda nos pensamentos, ideologias, crenças e competências do(a) professor(a)/treinador(a).

Assim sendo, para a transformação do sujeito como docente, as inúmeras influências do mundo contemporâneo afetam o seu modo de ser e agir que, em muitas vezes, o próprio não percebe. Nessa perspectiva, o sujeito acaba por atuar a partir destas razões contemporâneas influenciado por elas em suas formações pessoais e profissionais. Além disso, elas darão significado às experiências, vivências e saberes e na transformação das subjetividades como sujeito docente.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos”.

Rubem Alves

Nesta seção, será apresentada a caracterização metodológica desta Dissertação em questão. A ideia é utilizar-me de uma escrita artesanal em alguns pontos, apresentando além das reflexões metodológicas, uma breve reflexão das transições do “André” docente e pesquisador.

A ideia é a partir da escrita desenvolver a comunicação, sem a intenção de transmitir informações, mas sim, conteúdos a partir de experiências que possam ser comunicadas. Neste intuito, a experiência e seu desenvolvimento a partir da narrativa seria a melhor forma de comunicação do ser humano (Benjamin, 1975 *apud* Dutra, 2002).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa se caracteriza por apresentar uma abordagem qualitativa. Ela busca analisar os fenômenos que podem ser entendidos dentro do contexto que está ocorrendo e da qual faz parte (Godoy, 1995). Assim, compreender a prática pedagógica acerca do trabalho dos professores de iniciação ao futsal extracurricular permite uma análise mais integrada.

Neste processo de definições sobre a pesquisa qualitativa, recorro aqui a uma citação de Minayo (2004, p.22) que reproduz exatamente o significado para a minha pesquisa:

Ela preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada, portanto, ela almeja o trabalho dos diversos significados, das motivações, das aspirações, dos anseios, dos valores e das atitudes” [...] que caracterizam um grupo social e sua existência[...]

Nesta pesquisa qualitativa, optei por desenvolver um caminho baseado nas narrativas dos professores de uma escolinha de futsal extracurricular. Deste modo, a pesquisa narrativa é enfatizada a partir de diversos instrumentos que serão apresentadas mais adiante neste processo metodológico e ajudarão a entender a realidade e os fenômenos estudados.

5.2 POR QUE UTILIZAR A PESQUISA NARRATIVA?

Procurei utilizar-me da pesquisa narrativa por ela se entrelaçar com os caminhos da prática pedagógica. Assim, eu como pesquisador, me desafio a compreendê-la. Irei utilizá-la para trazer as experiências do meu trabalho e principalmente do trabalho dos professores que ensinam o futsal extracurricular.

Para tanto, a pesquisa narrativa visa compreender a experiência em um processo de colaboração entre o pesquisado e o pesquisador, sendo elas construídas a partir das experiências vividas pelos sujeitos (Breton, 2020). Desde modo, o intercruzamento entre os dois sujeitos permite o compartilhamento de experiências entre o campo de trabalho e a produção de narrativas objetivando uma relação frutífera de investimentos em experiências e vivências coletivas (Rocha; Amador, 2019).

Samaniego *et al.* (2011) definem a investigação narrativa como o estudo e a interpretação de histórias que as pessoas contam. Para tanto, e associando com a temática do trabalho, a narrativa é uma condição que pode desenvolver de modo construtivo, uma relação entre a vida do professor, sua prática pedagógica e sua narrativa. Portanto, os professores dão sentido narrativo a sua vida e a vida dá outros sentimentos ou sentidos narrativos para as suas construções.

Pretendo com a pesquisa narrativa desenvolver sobre as histórias dos professores relatando sobre sua prática pedagógica e ir além. A ideia é investigar acontecimentos, situações, experiências que foram significativas em suas vidas, além disso, reconfigurar os relatos narrativos para o contexto social e cultural que o professor se encontra. Ainda nesta premissa, desenvolvo o que Terragno (2020) relata sobre a investigação narrativa, que tende a priorizar a perspectiva dos professores, aprofundando em suas implicações, reflexões, conexões, significados, relações e compreensões sobre sua vida e sobre sua prática produzindo implicações formativas.

A pesquisa narrativa pressupõe-se como um instrumento de produção de conhecimento sendo salientada como uma ponte para a construção de informações. Para tanto, as narrativas visam um entendimento dos significados que os professores atribuem em sua vida cotidiana, a sua formação e as políticas presentes no universo das escolas esportivas. A ideia é mais do que narrar, é entrar em contato com sentimentos, sentidos e desejos (Wittizorecki *et al.*, 2006). Portanto, a partir da investigação narrativa e das ações dos professores, permite-se revelar

conteúdos, discursos e influências da cultura docente que podem nos ajudar a vê-los para a história do seu tempo conectando sua história de vida e da sociedade (Goodson, 2000).

5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para a definição do número de professores que fizeram parte do estudo, o pesquisador optou por uma amostra pequena, a partir de escolhas intencionais, voluntárias e direcionadas (Gaya *et al.*, 2016). De certo modo, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador adote uma amostra pequena que seja orientada para a compreensão dos objetivos do estudo (Sandelowisk, 1995). Assim sendo, estes critérios permitem que os sujeitos da pesquisa forneçam informações que respondam as necessidades da mesma (Gaya *et al.*, 2016).

Partindo desta premissa, o pesquisador elegeu três professores para participar da presente pesquisa. Os professores eleitos trabalham com escolinhas de iniciação esportiva ao futsal, de uma empresa de serviços esportivos de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A escolha desta empresa/escolinha pelo pesquisador, se deve ao mesmo já trabalhar na mesma e também por ter proximidade com os professores, assim, viabilizando os processos de pesquisa. A partir disso, a pesquisa promove uma certa facilitação ao pesquisador, visto que acompanhar os três professores é um número possível para conciliar a rotina de pesquisa e trabalho.

A escolha dos três participantes da pesquisa se deu a partir de conversas informais com os professores (reuniões da equipe, intervalo das aulas, confraternizações da equipe) e com o gestor da empresa. Assim, selecionou-se os professores utilizando os seguintes critérios: representatividade e direcionamento na área de atuação, professores com formação em Educação Física com diferentes idades, atuação e experiência com o ensino do futsal em escolas desportivas, sejam elas extracurriculares ou não e/ou em outras modalidades esportivas. Desta maneira, foram verificados quais os professores possuíam os critérios estabelecidos pra que fosse dado os andamentos necessários aos processos metodológicos.

Relato aqui, que a empresa não conta com professoras atuando nesta área da iniciação ao futsal. No universo a que pertença, ainda, existem poucas professoras trabalhando com o futsal. Com isso, ao longo da fase metodológica deste projeto utilizarei o termo professores por terem sido escolhidos apenas docentes do sexo masculino.

5.3.1 Quem são estes professores?

Com os professores escolhidos, foi marcada uma reunião preliminar com cada um deles, em separado, com o intuito de esclarecer os procedimentos da pesquisa. Reiterando seus objetivos, os processos de obtenção dos dados, os instrumentos utilizados, riscos e benefícios da pesquisa e o tempo de desenvolvimento. Estas etapas foram realizadas para que os professores se sentissem seguros com a pesquisa permitindo também uma garantia das discussões dos dados junto ao pesquisador.

Logo, na reunião geral da empresa, alguns dias após a reunião preliminar, cada um dos professores se reuniu também, em separado, com o pesquisador e cada um recebeu a Carta de Apresentação do Pesquisador (APÊNDICE A). Após a leitura da Carta, o pesquisador repassa aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Os participantes realizaram a leitura e, logo após, assinaram o termo onde declaram que estão cientes dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Apresento a seguir, na tabela 1, algumas características dos professores que foram registradas durante as observações e entrevistas com os mesmos. Os nomes verdadeiros dos docentes foram trocados por nomes fictícios para manter o anonimato e preservação de suas identidades.

Tabela 1 - Professores participantes da pesquisa

Nome Professor Fictício	Formação	Idade	Tempo de docência em escolinhas esportivas	Horais semanais de trabalho em escolas esportivas	Número de escolas que exerce a função
Anderson	Mestrado na área da Saúde e Educação	44 anos	25 anos	20 horas	Três
Gabriel	Ed. Física Bacharelado	23 anos	2 anos	8 horas	Uma
João	Ed. Física Bacharelado	33 anos	3 anos	8 horas	Uma

Elaborado pelo autor (2024)

Como características do grupo entrevistado, encontram-se: todos homens, brancos e como formação mínima a graduação (todos dentro da Educação Física – Bacharelado); as idades variaram em um campo de 21 anos, com Gabriel, o professor mais novo (23 anos) e o professor Anderson, o mais velho (44 anos). O tempo de experiência em docência em escolinhas esportivas variou de 2 anos (Gabriel) até 25 anos (Anderson); a carga de horas semanais de trabalho nas escolas esportivas foi de 8 horas (Gabriel e João) a 20 horas (Anderson); dois professores (Gabriel e João) atuam em somente uma escola esportiva e um professor (Anderson) atua em três escolas esportivas.

Três pontos interessantes são abordados pelos professores. O primeiro ponto refere-se a rotina docente. Somente o professor Anderson trabalha exclusivamente com a Educação Física. Sendo também gestor da empresa, o mesmo relata que sua rotina é exclusivamente voltada à ela. Tanto o professor Gabriel quanto o professor João, trabalham em outros lugares além da escolinha esportiva. O professor Gabriel além do trabalho com a escolinha esportiva, trabalha em um outro local fora do ambiente esportivo (empresa financeira). Já o professor João, além das escolinhas esportivas, trabalha em uma empresa de treinamento funcional (cargo não associado a Educação Física), e também, como *Personal Trainer*.

O segundo ponto abordado refere-se aos ganhos salariais. Dos três professores, Anderson recebe os valores como gestor. O professor Gabriel ganha por hora/aula na empresa esportiva e na empresa financeira. Já o professor João é contratado recebendo por hora/aula na empresa esportiva e como *Personal trainer*, além de ser contratado pela empresa de treinamento funcional pelo regime da CLT- Consolidação das leis de trabalho. O terceiro ponto se refere à rotina destes professores. Todos os três docentes relatam uma vida bastante agitada com seus trabalhos com a falta de tempo e espaço afetando suas produtividades e planejamentos para estudos. Todos os professores almejam continuar estudando realizando pós-graduações, participando de cursos, congressos e eventos, mas “esbarram” na falta de tempo e na rotina apertada.

5.4 A ESCOLINHA DE FUTSAL: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

A opção por utilizar a pesquisa narrativa nesta Dissertação também se entrelaça pelos caminhos da minha história de vida e pela minha trajetória como professor de Educação Física. Neste contexto, as histórias e trajetórias se conectam e me fazem pensar no passado, no presente

e no futuro procurando entender todos os significados e conhecimentos que obtive e que vou obter ao longo da vida. Todo esse processo se constitui como fundamental para a estruturação metodológica desta Dissertação, reiterando minha trajetória na prática pedagógica ainda em desenvolvimento, não para buscar uma resposta, mas para buscar reflexões.

Pensando sobre a minha prática pedagógica nas escolas de iniciação esportiva ao futsal, entendo que ela é um processo contínuo, de transformações, de acontecimentos e de experiências significativas para a vida. Para entender como funciona esse processo é que parto para a compreensão da prática pedagógica na perspectiva dos docentes que ministram aula com futsal. Desta forma, estabelecendo a pesquisa narrativa docente como foco metodológico é que esta Dissertação desenvolve sua caminhada.

Em vista disto, a presente pesquisa aconteceu em uma empresa situada na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, voltada às atividades esportivas, criada em 15 de agosto de 2002. A empresa visa proporcionar às pessoas, saúde e bem-estar através de atividades físicas oportunizando a possibilidade de atingirem suas metas, sempre acompanhados por profissionais de Educação Física.

Ela promove as seguintes atividades: escolas esportivas (futsal), colônia de férias, *personal trainer*, avaliação física, avaliação postural, ginástica laboral e eventos esportivos (voltados a torneios, campeonatos, festas de premiação). A empresa é gerenciada por um professor de Educação Física e gestor técnico, que além de gerir a empresa realiza outros trabalhos filantropos pela Educação Física no Brasil e no mundo. O coletivo de trabalho é composto atualmente por 12 pessoas: um diretor, um gestor técnico, uma assessora de comunicação/financeira, seis professores/treinadores de Educação Física, dois estagiários de Educação Física e uma assistente administrativa.

A empresa possui um espaço físico para trabalhos de *personal trainer* e de avaliação física e postural contando também com uma sala para reuniões e planejamento. Além disso, ela presta serviços de escolas de futsal para: uma escola particular (local que se realizará a pesquisa), um clube social e um condomínio de casas. Também presta serviços de ginástica laboral em uma filial de serviços bancários. Ainda possui convênios com uma quadra esportiva e um outro clube social para a realização dos torneios/competições e as festividades de final de ano, respectivamente.

Já tratando sobre a temática da pesquisa, a empresa em questão, presta serviços esportivos de futsal para a escola particular desde agosto de 2012. De acordo com o gestor-professor, fundador da empresa, já era um desejo antigo construir um empreendimento esportivo, como também desenvolver um trabalho de escolinhas de futsal na mesma. Ele relata

que sua escolinha se diferencia das demais por ter uma missão concreta: a inclusão. De acordo com o gestor ele preconiza “o oportunizar o esporte para todos” com a ideia de que todos devem ser incluídos no meio esportivo. Para o gestor, a perspectiva inclusiva é desenvolvida a partir de uma seguinte frase sua: *“Um indivíduo só consegue se desenvolver na vida quando recebe oportunidades”* (Narrativa professor Anderson, 23/03/2023)

Na empresa, dos seis professores de Educação Física, quatro atuam na escola de futsal extracurricular da escola particular (dos quatro professores, dois deles, ainda atuam nas escolas de futsal do condomínio e do clube). Estes quatro professores (sendo um deles o pesquisador) se juntam a mais dois estagiários em Educação Física atuando nas aulas.

As aulas na escola esportiva, são realizadas quatro vezes na semana, de segunda à quinta-feira como atividade extracurricular, no período noturno. As faixas etárias dos alunos participantes vão de quatro aos treze anos, divididas nas seguintes categorias para o ano de 2024, conforme quadro abaixo:

Tabela 2 - Tabela explicativa para a categorias e ano de nascimento

CATEGORIA	ANO DE NASCIMENTO DO ALUNO
SUB 5	2019, 2020...
SUB 7	2018, 2017
SUB 9	2016, 2015
SUB 11	2014, 2013
SUB 13	2012, 2011

Elaborado pelo autor (2024)

Grande parte dos alunos são da escola particular, mas há espaço para o público externo. A grande maioria dos alunos são de meninos, no entanto há um número crescente de meninas participando. A ideia da empresa, a partir de uma reunião com a escola é implementar uma turma de futsal feminino a partir de junho de 2024. A escola disponibiliza para a empresa, o ginásio de esportes, uma sala para os recursos materiais e mais um espaço coberto sem demarcações de quadra. Os materiais como bolas, coletes, cones e outros a empresa fornece.

Para organização das aulas de futsal extracurricular na escola, a empresa realiza reuniões no início, no meio e no final do ano letivo, com o gestor, professores e estagiários. As reuniões de início do ano são aquelas utilizadas para apresentar a missão da empresa, a equipe de docentes, o planejamento das aulas, objetivos e a apresentação dos torneios e competições que ocorrerão ao decorrer do ano.

As reuniões do meio de ano têm por objetivo planejar o semestre final do ano, realizando algumas modificações e ou adaptações nos objetivos. Já a reunião de final de ano realiza-se um

balanço final avaliativo de como foi o ano letivo. O objetivo nas três reuniões é que seja um espaço aberto para os professores e estagiários dialogarem entre si, trocar ideias sobre as aulas, refletir sobre as práticas pedagógicas a partir da missão da empresa. Em determinado momento, durante o ano são combinadas outras reuniões com o gestor, professores e estagiários conforme necessidade.

Dos quatro professores que trabalham na escola de futsal extracurricular, somente o professor/pesquisador é contratado a partir da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por 20 horas. Os outros três professores, que farão parte da pesquisa, são contratados por hora/aula. Já os estagiários não recebem por estarem participando do estágio curricular de faculdade de Educação Física. A empresa realiza pagamento por hora/extra para a participação dos professores e estagiários em torneios, competições e outros eventos.

Atualmente, tanto o professor/pesquisador quanto os três professores são responsáveis pelas turmas/categorias, com os estagiários auxiliando nos trabalhos em aula.

As turmas/categorias são divididas pelos dias da semana priorizando o primeiro horário para as categorias sub 5 e sub 7. As categorias com mais alunos, a sub 7 e a sub 9 são divididas em duas turmas (A e B) enquanto as categorias sub 13, sub 11, sub 11 feminino e sub 5 aparecem após, cada uma com uma turma.

O professor Anderson é responsável por somente uma turma, visto que ele também exerce as funções de gestor da empresa. O professor Gabriel é responsável por três turmas: sub 7 B, sub 9 B e sub 5. O professor João também é responsável por três turmas: sub 7 A, sub 9 A e sub 11. O professor/pesquisador é responsável por duas turmas, sub 5 e sub 11 feminino. Nesse sentido, quando o professor/pesquisador iniciar os procedimentos de coleta, o professor Gabriel, será o responsável direto pelas turmas, com o professor/pesquisador o auxiliando quando for possível.

Tabela 3 - Distribuição dos professores e horários de suas turmas/categorias

Dia da semana	Segunda-feira/Quarta-feira		Terça-feira/Quinta-feira	
Período do dia	Noturno		Noturno	
Horário	18h às 19h	19h às 20h	18h às 19h	19h às 20h
Professores				
Anderson				Sub 13
Gabriel	Sub 7 B	Sub 9 B	Sub 5	Sub 11 Fem
João	Sub 7 A	Sub 9 A		Sub 11

Elaborado pelo autor (2024)

A Empresa tem por objetivo trabalhar com os princípios agregadores, de integração e de formação desportiva cultural e social, com uma característica importante: a inclusão social no esporte. O objetivo é oportunizar a todos os praticantes a modalidade futsal, independentemente de sua individualidade e capacidade técnica, deficiência ou estigma.

Nesse sentido, os familiares e ou responsáveis pela criança ou jovem, assim que matriculados na escola esportiva, são convidados a participar de uma reunião com o gestor, no qual há a explicação sobre a missão e objetivos da empresa.

Com o passar do tempo, a empresa se tornou influente no trabalho do esporte futsal e inclusão pela região metropolitana de Porto Alegre. A partir disso, outras escolas esportivas começaram a surgir com o mesmo objetivo da empresa e, conseqüentemente, aumentou-se o número de crianças e adolescentes nestas escolas esportivas e também nos eventos esportivos.

5.5 INSERÇÃO NO CAMPO: DA PRÁTICA À PESQUISA

Minha entrada à campo foi realmente um grande desafio. Para quem trabalha há tantos anos como professor “retirar-me” dessa posição cômoda trouxe-me uma reflexão: E agora, o que vai acontecer?

Sendo sincero, acredito que realizei uma boa entrada ao campo de pesquisa, mas, logicamente, “nem tudo são flores”. No deslocamento da posição de docente para a de pesquisador me senti um pouco desconfortável, visto que a pesquisa em campo é algo novo, algo que nunca tinha feito. Nesse sentido, me preparei bastante (dialogando, escrevendo, lendo...), tendo em mente que estou em processo de adaptação e estarei me “transformando” como pesquisador ao decorrer das coletas de campo.

A partir das aproximações com as diferentes leituras e escritos trabalhados na pós-graduação, a pesquisa no campo me proporcionou vê-la de maneira diferente. Desta forma, a partir do olhar mais crítico, “estranhando” os acontecimentos nas práticas pedagógicas percebi o quanto uma escolinha de futsal é rica em inúmeras informações.

Em minhas primeiras impressões entrando à campo, não me senti à vontade, visto que ainda não estava acostumado a estar em outra posição. Uma das situações que me trouxe certo desconforto foi justamente não estar na posição de docente. Observar os outros professores ministrando suas aulas me deixou um tanto ansioso, inquieto, nervoso, com vontade de largar o caderno e a caneta e entrar em aula! Claro, não fiz isto. Mas fiquei na vontade...

Assim que vou entrando mais e mais à campo e vou me familiarizando com as coletas, surgem algumas dúvidas e questionamentos por parte dos familiares e dos próprios alunos. Algumas frases surgem, como:

“Olá, Professor, está estudando?”

“Oi Sôr, o que tu tá fazendo?”

“Sôr, o que você está anotando aí?”

(Diário de campo, 07, 06/03/2024)

Estas frases se tornam comuns, já que eles percebem que estou em uma posição totalmente diferente da qual não estão acostumados a ver. Eu, como docente e pesquisador, esclareço as situações para a comunidade explicando que faz parte de um trabalho para o desenvolvimento da pesquisa e do esporte. A grande maioria da comunidade familiar entende e até se impressiona com as explicações que dou sobre a pesquisa, muitos deles incentivam e afirmam que sentem falta de quando não estou em aula.

Já os alunos, além de salientar as frases elencadas anteriormente, se mostram ansiosos e curiosos para saber mais do que eu estou realizando. Uma das inquietações que mais eu ouço deles é:

“Mas Sor, tu ainda vai nos dar aula, né?”

(Diário de campo 11, 18/03/2024)

Acredito que, como todo professor(a), fica muito feliz em ouvir essa frase. Aliás, quem não gosta de se sentir importante e querido pelos próprios alunos, né? É maravilhoso. Em minha visão, os alunos fazem parte da minha vida, se não fosse por eles, não estaria nem na posição de professor e muito menos de pesquisador. Quando eles me indagam, explico-lhes o porquê de não estar aula. Alguns entendem, outros se decepcionam, digo-lhes, em breve, retornarei para ministrar as aulas...o rosto muda, a alegria toma conta!

Digo que pequenas frases e pequenos gestos dos alunos fazem muito bem para mim, pois é algo cativante, que me faz bem e que me dá forças para continuar em minha trajetória pessoal e profissional. Além disso, estas situações me dizem que fiz a coisa certa em entrar para a Educação Física! Fico refletindo o quanto esse processo me ressignifica e me transforma como docente e pesquisador. O caminho é longo, transformador, ou como cita Larrosa (2000) é indizível.

Como já disse aqui, neste caminho que perpasso como docente e pesquisador muitas coisas te desafiam e, com o entrelace entre a pesquisa e a prática, te apresentam certas dificuldades e facilidades....

A aproximação que tenho com o gestor da empresa e com os professores envolvidos na pesquisa foi um fator determinante e positivo. A partir da minha decisão de realizar a pesquisa na empresa que trabalho, comuniquei a situação ao gestor que me deu todo o suporte e disponibilidade para o desenvolvimento do trabalho.

Após os trâmites éticos com a Universidade, me reuni com o gestor para apresentar a Carta de Anuência da Empresa, a qual, após uma leitura atenta, foi assinada para dar a autorização para o início da pesquisa. Com o intuito de alinhar os processos estabeleci comunicação com os professores envolvidos, desenvolvendo algumas conversas, ideias e combinações para a elaboração das coletas para a pesquisa. Todos eles foram receptivos e aceitaram participar.

Mas claramente, neste processo de pesquisa e docência há também certas dificuldades... Além do desconforto em transitar entre a pesquisa e à docência, a carga horária tanto das aulas no Programa de Pós-graduação quanto do trabalho nas escolinhas foi um obstáculo a ser enfrentado. Para tanto, as dificuldades estão aí ... nem tudo são flores...

Uma das coisas que são primordiais para alinhar estudo e prática é a organização. A primeira coisa que fiz foi transcrever um calendário com todas as funções que estaria realizando. Neste calendário, englobei os escritos desta Dissertação, as coletas de informações na escolinha, as reuniões do grupo de pesquisa, as aulas no Programa de Pós-Graduação e meu trabalho como docente. Acredito que esta dificuldade, na verdade se transformou em facilidade, visto que além de organizar o calendário e segui-lo, tive o apoio dos colegas, do orientador e do gestor da empresa que me incentivou a seguir em frente com os estudos.

Na entrada no campo e consolidação desta Dissertação, creio que o mais importante é o docente saber transitar pela pesquisa e pela prática. Mas como fazer isso? Simples. Ministrando aulas e procurando estudar a realidade de seu trabalho com o intuito de ressignificar os processos de docência. Refletir e exercer estes processos são os desafios do docente na contemporaneidade, visto que são pontos necessários para conseguir exercer com excelência o trabalho.

Ainda neste processo que vou me encontrando como pesquisador, também estou procurando ressignificar a prática pedagógica. Melhor dizendo, a prática pedagógica não é somente planejada, racional e pensada de maneira mecânica, muito menos, automatizada a partir de ações, vivências anteriores ou reprodução de outros modelos (Haro, 2020). Quero, com esta Dissertação, preconizar a prática pedagógica dos professores a partir da interação cíclica de conhecimentos (experiências e vivências anteriores e nativas da própria prática) e da prática docente do cotidiano do professor (Sanhotene; Molina Neto, 2013).

A partir do relatado, a obtenção de informações da Dissertação visa manter um acompanhamento acerca destes professores, com o intuito de aumentar os vínculos de confiança entre o pesquisado e o pesquisador. Acredita-se que seja de extrema importância estabelecer vínculos com os pesquisados, pois pode-se conhecer mais deles e o que estes ensinam. Assim, ao longo do processo de metodologia, a ideia é entender os medos, anseios, pensamentos dos professores da pesquisa, para refletir sobre como isso afeta suas práticas e seus cotidianos.

Neste processo, o acompanhamento dos professores em suas aulas e em outras situações cotidianas (intervalo das aulas, reuniões da empresa, eventos promovidos pela empresa, confraternizações) foi realizado dentro de um período de cinco meses, de janeiro a maio de 2024. Assim, acredita-se que é tempo suficiente para manter um vínculo significativo entre pesquisado e pesquisador.

O pesquisador acompanhava os três professores pesquisados, duas vezes durante a semana escolhendo um período e horário do dia, conforme tabela 3. Durante este período foram observadas as aulas e coletadas diversas narrativas dos professores. Em algum momento das coletas, o pesquisador coletou alguns vídeos e fotos. No decorrer da pesquisa, foi desenvolvida com os professores, a entrevista semiestruturada visando extrair o máximo de informações a partir da confiança e boa vontade dos mesmos.

5.6 REGISTRO E PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados de instrumentos diversos para a produção de informações.

Foram utilizadas neste estudo: as observações, as entrevistas semiestruturadas e as narrativas orais. E para registro de informações foi utilizado o Diário de Campo.

Além disso, para a condução segura na produção de informações, o pesquisador apresentou para os convidados da pesquisa, um documento informando e esclarecendo sobre o conteúdo e o uso de informações coletadas para o processo metodológico. A seguir, será descrito os instrumentos escolhidos para a produção e registro das informações.

5.6.1 Observação

Segundo Negrine (2010), a observação é um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa e requer alguns cuidados para descrição de fatos e comentários sobre as observações para que não haja interpretações erradas. A observação consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos que o pesquisador pretende investigar. A técnica de observação permite desenvolver estratégias de formas mais sistemáticas e estruturadas delimitando algumas pautas para serem observadas, sem se fechar a outras intercorrências que podem aparecer no processo de pesquisa (Negrine, 2010; Ketele, 1999).

Dentre as tipagens de observação utilizei a observação semiestruturada. Ela preconiza que o pesquisador delimite alguns pontos a serem observados, mas ao mesmo tempo, que não se feche a outras intercorrências que surgem ao decorrer da pesquisa. Negrine (2010) afirma sobre a importância da utilização de uma pauta organizada para visar o olhar do pesquisador ao longo do processo de observação. Portanto, para o registro de informações foi elaborado um roteiro para o registro das práticas (APÊNDICE D).

Para registro das observações foi utilizado o diário de campo e algumas gravações (áudio, imagem e vídeos) com o intuito de mediar o pesquisador ao longo do projeto. As observações com os professores pesquisados aconteceram durante um período de cinco meses, durante 60 horas, com o pesquisador observando os professores antes, durante, após as aulas, no intervalo das aulas, reuniões e confraternizações da equipe.

Com as observações percebe-se as diferentes peculiaridades que atravessam o cotidiano do trabalho dos professores em seu dia a dia, além disso, observou-se as relações com a equipe de trabalho para organizações do espaço e tempo para aperfeiçoar suas práticas.

5.6.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista foi outro instrumento qualitativo utilizado para obtenção de informações desta Dissertação. Ela, nada mais é do que um processo de interação social ou conversas dirigidas, entre duas pessoas - neste estudo - entre pesquisado e pesquisador, com o objetivo de coletar informações por meio de reflexão de temas.

Para esta pesquisa, utilizei da entrevista do tipo semiestruturada, que de acordo com Negrine (2010), combina perguntas fechadas e abertas definidas pelo pesquisador permitindo que ele aborde aspectos relevantes para o tema com o entrevistado podendo discorrer sobre o tema de maneira livre sem se perder pelas indagações formuladas. A entrevista semiestruturada tem o intuito de obter respostas concretas e fidedignas a partir dos vínculos de confiança entre entrevistado e entrevistador ao longo do processo de obtenção de informações.

As entrevistas foram realizadas antes e durante o período de observação com duração de 45 a 60 minutos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas para cada professor, para que, se necessário, houvesse correção de informações. Para tanto foi elaborado um roteiro de perguntas (APÊNDICE E), com o entrevistado tendo liberdade para falar sobre as temáticas que ele achava relevante ao estudo.

As três entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2024, sendo previamente combinadas com o professor entrevistado, e em um local onde o próprio professor se sentisse à vontade. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas de forma individual com cada docente, sendo os professores Gabriel e Anderson entrevistados na sala de supervisão esportiva da escola. O professor João foi entrevistado em um bar/bistrô, anexo ao outro estabelecimento esportivo no qual trabalha.

5.6.3 Narrativas orais

Para obter mais informações acerca do tema do projeto, além de trazer mais embasamento ao material narrativo da pesquisa utilizei as narrativas orais, pois são instrumentos importantes para a pesquisa qualitativa.

As narrativas orais são a melhor forma de se poder obter informações sobre a vida do pesquisado permitindo ao pesquisador uma exploração não voltada a casos, mas também de sentimentos, afetos e experiências emocionais dos pesquisados (Coutinho, 2006).

As narrativas foram coletadas por meio de momentos e conversas informais, com a autorização do professor pesquisado, utilizando um gravador de áudio. Clandinin e Connelly (2011) reiteram que as narrativas orais podem acontecer o tempo todo surgindo da rotina de trabalho do professor pesquisado, no seu relacionamento com as pessoas, em algum fato que acontece em aula ou que o professor lembra que fez parte de sua história.

No período de acompanhamento da rotina dos professores foi obtida autorização dos mesmos para a gravação das narrativas que surgiram sobre a temática da pesquisa. As gravações destas narrativas orais foram realizadas em intervalos das aulas, reuniões, nas conversas informais e outras atividades cotidianas da empresa esportiva. As narrativas orais foram transcritas e entregues a cada professor para que os mesmos pudessem ler e validar o que foi dito, com a livre autorização para alterar as informações caso achassem necessárias.

Nesse sentido, as narrativas orais podem facilitar o processo de obtenção de informações porque permite ao pesquisador entrar no campo de reflexões. Além disso, as narrativas compreendem o papel significativo que ela exerce no conhecimento, além de acessar experiências que de uma forma ou de outra não alcançaríamos (Souza, 2017).

5.6.4 Diário de campo

O diário de campo é um documento que consiste em uma forma de registros de informações, observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador (Falkemback, s.d.). Estes registros pressupõem em descrições de fenômenos sociais e físicos, como explicações que são desenvolvidas sobre as mesmas e o entendimento integral da situação do estudo (Triviños, 1987).

Para este estudo, a produção dos diários de campo foi realizada nos dias de aula na escola esportiva de futsal, conforme compatibilidade de horários do pesquisador e pesquisados e se constituirá de registros das informações a partir das observações das práticas pedagógicas dos professores inseridos na pesquisa.

Neste intuito, para o registro de campo foi utilizado um caderno de 200 folhas e um notebook. O caderno foi utilizado em mais ou menos, 103 folhas, frente e verso. Assim que os

escritos de cada dia de coleta terminavam, o próprio pesquisador transcrevia as informações para um arquivo *Word* no notebook. O arquivo em *Word* consistiu-se em 105 páginas. Lá, foram registrados fatos sobre os professores: suas intervenções, estratégias, falas, atitudes em aula, suas narrativas, suas interações com o pesquisador e assuntos relacionados a mesma. O intuito era maximizar informações e trazer um embasamento teórico para melhor análise.

As observações e registros de diário de campo não se restringirão somente as aulas, mas buscarão abrangência nos intervalos das aulas, reuniões de planejamento e eventos esportivos. Além disso, foi coletada (com autorização dos professores) algumas gravações de áudio, vídeos e imagens que também farão parte dos registros do pesquisador, salvas no *drive* do notebook.

O diário de campo traz reflexões, impressões e sentimentos do pesquisador como professor de escolinhas de futsal. Com isso, foram desenvolvidos diversos apontamentos acerca do dia a dia do pesquisador, tanto no ambiente de trabalho como fora dele e no ambiente acadêmico.

Sabe-se que os diários de campo são excelentes produções para os estudos qualitativos. Segundo Kroef, Gavillón e Ramm (2020), além de serem ferramentas importantes para a autoanálise do pesquisador fazem parte da configuração à imersão do campo-tema da pesquisa. O processo de produção do diário de campo permite o apontamento de relevâncias e produção de variadas distinções acerca das experiências narradas.

As anotações para o diário foram realizadas antes, durante e após as observações das práticas pedagógicas, pois em muitos momentos alguns fatos e intercorrências ocorridos no campo surgiam após as aulas. Neste sentido, o pesquisador procurou relacioná-las também a suas reflexões e seu trabalho como professor.

5.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROPESQ-UFRGS), sob o número CAAE: 74633123.6.0000.5347, com aprovação em 23 de novembro de 2023, por meio de um parecer consubstanciado, de número: 6.527.129. Após a aprovação do projeto, com o contato inicial já realizado anteriormente com os professores, o pesquisador realizou reuniões preliminares com cada um deles para uma descrição do projeto, bem como a explicação de seus objetivos, suas fases, seus riscos e benefícios.

Após, em uma outra reunião com cada professor, com a aprovação destes para a participação da pesquisa, foi fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação no estudo. Os termos foram assinados pelos professores participantes da pesquisa. Inicialmente, na reunião preliminar com o gestor, foi apresentada e assinada por ele, a Carta de Anuência da Empresa (APÊNDICE B) autorizando a presente pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, permitiu-se alguns cuidados éticos. Respalda pelas recomendações da Resolução 466/2012 do CNS, foram tomados além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da Carta de Anuência da Empresa, a substituição dos nomes verdadeiros dos professores e a devolução das entrevistas para que os participantes pudessem avaliar os conteúdos e fazerem as devidas modificações ou correções caso necessário.

Tendo em vista que este estudo visa a colaboração de seres humanos, a pesquisa ofereceu alguns riscos mínimos em relação a participação nas entrevistas, como: vergonha, inibição e desconforto em relação à exposição das suas ideias, opiniões e práticas. Contudo, os riscos foram mínimos e os participantes poderiam se recusar a participar a qualquer momento e solicitar que algum dado não seja registrado.

Os dados da pesquisa são confidenciais e nenhum nome será divulgado. Os dados serão armazenados durante cinco anos. Os benefícios da participação nesta pesquisa não serão diretos e também não haverá alguma recompensa financeira. Contudo, os resultados poderão contribuir para a Educação Física e a pesquisa científica, na medida que possibilitará reflexões e entendimentos do trabalho e do cotidiano dos professores e suas práticas no futsal extracurricular em escolinhas esportivas.

5.8 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES COLETADAS

Para o tratamento das informações desta Dissertação foi utilizada a análise temática. Ela pode ser definida como um método para poder identificar, organizar e oferecer informações sistemáticas sobre padrões e significados ou temas, para um conjunto de dados. Nessa perspectiva, a análise temática aceita que o pesquisador observe e compreenda significados e experiências que podem ser coletivas ou compartilhadas (Braun; Clarke; Weate, 2016).

Para tanto, a análise temática pretende contribuir para a compreensão de experiências de pessoas em relação as temáticas de pesquisa, alguns fatores e processos que visam sustentar e influenciar um fenômeno. Além disso, a análise visa identificar padrões nas práticas e comportamentos que são observados ou relatados pelas pessoas e apontar pontos de vistas e perspectivas das pessoas sobre certo tema (Marques; Graeff; 2022; Braun; Clarke; Weate, 2016).

Desta forma, as informações coletadas a partir das entrevistas (gravadas e transcritas) e das informações fornecidas pelo Diário de campo (narrativas, imagens e vídeos) foram analisadas, descritas e interpretadas com base nos apontamentos teóricos da análise temática (Braun; Clarke; Weate, 2016). Todo o material registrado, passou por seis etapas de organização, para assim, se tornarem temas de análise (Braun; Clarke; Weate, 2016), conforme salientado na tabela 4.

Tabela 4: As seis etapas da Análise Temática

Etapas	Descrição
Familiarização	Imersão profunda nas informações
Codificação	Releitura, criação de etiquetas de códigos para os dados
Desenvolvimento dos temas	Organização dos códigos potenciais por aproximação
Revisão dos temas	Releitura observando coerência dos temas como um todo
Nomeação de temas	Definições e nomeações finais dos temas
Produção/Escrita	Escrita científica, ao longo de todo o processo analítico

Fonte: Adaptado de Braun, Clarke e Weate (2016), Haro (2020) e Souza, L (2019).

5.9 REUNIÕES DE APOIO E DETALHAMENTO DAS ETAPAS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a continuidade de todo o processo de análise e interpretação das informações, houve 13 reuniões formais (por meio de videochamada) com o professor orientador com o objetivo de planejar e estruturar os passos seguintes. As reuniões aconteceram com o intuito de reflexão. Ao longo de todo o processo, além destes momentos formais, o compartilhamento de ideias e conversas eram constantes, com a comunicação sendo mantida nas reuniões do grupo de pesquisa, nas aulas da Pós-graduação, por e-mail e por *Whatsapp*.

A seguir, será detalhada as etapas de análise das informações.

Tabela 5: Detalhamento da condução das etapas de análise das informações

1	11.03	Alinhamento e discussão de pontos do trabalho de coletas
2	25.03	Alinhamento e discussão de pontos do trabalho de coletas
3	08.04	Alinhamento e discussão de pontos do trabalho de coletas
4	22.04	Alinhamento e discussão de pontos do trabalho de coletas
5	17.05	Alinhamentos e discussão dos pontos do trabalho – desenvolvimento do resumo das categorias
6	27.05	Apresentação do resumo das categorias – definição do primeiro tema
7	04.06	Escrita e análise do primeiro tema
8	14.06	Escrita e análise do primeiro tema – definição do segundo tema
9	08.07	Escrita e análise do segundo tema
10	22.07	Escrita e análise do segundo tema
11	04.09	Fechamento: conclusões finais dos temas
12	09.09	Fechamento: conclusões finais dos temas; definição e análise do terceiro tema
13	11.09	Fechamento: conclusões finais dos temas

Elaborado pelo autor (2024)

Ao longo do processo de análise e interpretação das informações, os passos apresentados a seguir, não necessariamente refletem uma linearidade de todas as etapas (familiarização, depois codificação etc.) A análise das informações ocorreu desde o momento das coletas de diário de campo e entrevistas, sendo o detalhamento da análise apenas uma forma de organização e apresentação das ideias e reflexões construídas. Em determinados momentos as aproximações, organizações e transcrições dos temas interpretados foram reorganizados para um melhor desenvolvimento e apresentação nesse estudo.

O passo inicial consistiu na realização de uma imersão profunda nas informações com a ideia de obter pequenas notas e informações. Nesse sentido, a familiarização ocorreu visando conhecer o material. Após a leitura das informações, foi realizada a primeira reunião com o orientador, realizada no dia 11 de março, com o intuito de dar andamento ao estudo com mais imersões do material. Após combinações ficou estabelecido que as próximas leituras ocorreriam com anotações e destaques de aspectos relevantes.

Em um primeiro momento, as novas leituras eram realizadas e os escritos eram colocados em arquivo *word* gerando um total de 25 páginas de anotações. Estas páginas apresentavam também pequenas notas e observações acerca das temáticas em questão. As reuniões do dia 8, 22 de abril e 17 de maio foram utilizadas para estes fins.

Após as releituras dos assuntos e a familiarização dos mesmos foram criados outros arquivos em *word*, transformando as notas e observações em categorias, para mostrar coerência com a pesquisa. As categorias descritas foram: inclusão, trabalho docente, prática pedagógica, lúdico, brincadeiras, jogo e motivação. A partir da reunião do dia 17 de maio, as informações de cada categoria transcrita, receberam grifos com algumas observações. Foi criado também um resumo das informações destas categorias. A partir da reunião do dia 27 de maio foi discutido juntamente com o orientador o resumo destas categorias e foram apontados e definidos os dois temas da pesquisa.

Para tanto, de acordo com as categorias, resolvemos organizá-las quanto as aproximações para a transformações em temas. A princípio, a prática pedagógica foi utilizada como “gancho” para os dois temas, visto que o objetivo do estudo visa compreender as práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, o primeiro tema foi composto pela inclusão, lúdico/brincadeira e a motivação, sendo no segundo tema estabelecidos o jogo e o trabalho docente.

Após, nas reuniões do dia 4 e 14 de junho, juntamente com o orientador iniciou-se a escrita e análises do primeiro tema em questão, sendo que no dia 14, também foram definidos o segundo tema. Logo, nas reuniões do dia 08 e 22 de julho foram iniciadas a escrita e análises do segundo tema. Durante os dias 04 e 09 de setembro foi combinado com o orientador de que seria realizado um fechamento das discussões dos temas, no entanto, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, foi definido um terceiro tema: a motivação. A definição de um terceiro tema se deve a aparição da motivação como uma premissa fortemente relacionada às práticas pedagógicas dos professores. Assim, no dia 11/09, foi realizado o fechamento final para revisão dos escritos dos temas.

6 TEMAS INTERPRETATIVOS

“Temos que falar sobre libertar mentes tanto quanto sobre libertar a sociedade.”

Angela Davis

Trago aqui os resultados, as reflexões e observações desenvolvidas a partir das entrevistas, narrativas e análises das aulas dos professores. Após todas as etapas voltadas a criação de temas propostas por Braun, Clarke e Weate (2016) foram gerados três temas interpretativos:

A perspectiva inclusiva e suas influências nas práticas pedagógicas dos professores de escolinhas de futsal; o Jogo e as implicações prático-pedagógicas nas aulas dos professores de escolinhas de futsal e As intervenções dos professores: a motivação e o questionamento como ferramentas pedagógicas.

A seguir serão apresentados os temas, suas análises e as discussões dos resultados.

6.1 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ESCOLINHAS DE FUTSAL

Este tema irá tratar sobre um dos aspectos identificados ao longo da pesquisa: a narrativa sobre a inclusão e sobre o ensino do esporte “para todos”. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que os professores narram e desenvolvem um trabalho voltado para o que chamam de inclusão, numa ideia de “ensinar o esporte para todos”. Para isso, se utilizam de estratégias como o lúdico/brincadeira.

Durante a análise das informações desta pesquisa ainda foram identificados dois subtemas, são eles: O desenvolvimento da inclusão e do ensinar o esporte para todos nas escolinhas de futsal e Lúdico: brincadeiras para educar? Por último, será apresentado uma discussão geral dos temas analisados.

6.1.1 O desenvolvimento da inclusão e do ensinar o esporte para todos nas escolinhas de futsal

Neste processo de compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal em uma escolinha esportiva, observa-se que a inclusão parece conectada ao ensino do esporte para todos. A ideia é envolvida a partir de um discurso positivista de que o esporte é benéfico para tudo e todos, como veremos a seguir.

Ao longo das observações, percebo que os professores desta escolinha de futsal tentam desenvolver um trabalho de inclusão e de proporcionar o chamado “Esporte para todos”³, ideia preconizada pelo professor Anderson, que também desenvolve a tarefa de gestor. Anderson, que trabalha há mais de 20 anos com a iniciação ao futsal, desenvolveu sua empresa que oferece entre outras atividades, aulas de futsal para crianças e jovens conhecida como “escolinhas de futsal”. A escolinha de futsal tem a missão de, a partir da inclusão social, oportunizar o esporte às crianças e jovens, com o objetivo de trabalhar princípios agregadores e integradores de formação esportiva, algo ligado a temática do Esporte-educação⁴, preconizado por Tubino (2001).

Em uma tarde do dia 25 de fevereiro, me reuni com Anderson para partilharmos de ideias sobre o alinhamento do início dos trabalhos na escolinha, no mês subsequente. Após algumas conversas sobre as práticas, lhe pergunto quanto a missão da empresa, sobre a importância da inclusão para o desenvolvimento dos alunos, Anderson responde: “Quero, com essa missão de incluir os alunos, poder valorizá-los” (Narrativa do professor Anderson, 25/02/2024).

Anderson se mostra empolgado pela pergunta e ainda enfatiza:

Incluir a criança no meio do futsal é fazer com que ela aprenda a tomar decisões, ter atitudes, a conviver com os outros, a perder, a ganhar, a socializar, a superar a si, ajudar os colegas, a ter autonomia, a ter ética. Além de aprender a trabalhar com lideranças e também a ser líder, se impor em certos momentos. E isso é a vida né?![...] em muitos casos, as crianças que são excluídas da prática esportiva acabam não tendo estas oportunidades de aprendizado. Acabam ficando mais dentro de casa, ligadas a tecnologia, e aí, contribuindo cada vez mais com o sedentarismo, obesidade infantil, e diversas outras doenças, transtornos, enfim [...] (Narrativa do professor Anderson, 25/02/2024).

Observa-se que Anderson tem a visão de que a inclusão possa ser um fator primordial para a valorização das crianças no futsal e do desenvolvimento das vertentes educacionais e

³ Movimento de tendência internacional surgido no Brasil na década de 70, que propunha a democratização das atividades físicas esportivas (Teixeira, 2009).

⁴ Forma de dimensão social ao esporte que forma uma tríade com o Esporte-participação e o Esporte-performance. O esporte-educação é aquele ensinado nas escolas, com pouca preocupação com resultados. Educação da criança e do jovem a partir de ligações de desenvolvimento da cidadania.

sociais. Ele narra que as crianças que não recebem a oportunidade de praticar um esporte, que são excluídas, podem acabar se desgostando do esporte e gerar uma aproximação aos vários problemas de saúde que afetarão seu estado físico e seu emocional. Também é possível perceber que o esporte para Anderson é uma ferramenta para ensinar muitas coisas para além do futsal. Ele parece ter muita crença de que aquilo é muito importante para o desenvolvimento de uma criança.

Quando entrevistei Anderson, ele me relatou mais uma vez a importância da valorização dos alunos dentro do contexto da escolinha de futsal:

A inclusão que eu quero para minha escolinha é a de a fazer os alunos sentirem importantes naquele meio. Então eu, como professor, na minha aula, tenho que entender que aquele aluno que não consegue ter um bom passe, ou chute, ou que não está se sentindo bem naquele grupo, eu tenho que envolvê-lo, tenho que inclui-lo no grupo. (Entrevista com o professor Anderson, 05/03/2024).

Ele tem a preocupação de desenvolver essa premissa inclusiva considerando que o aluno se sinta como parte importante do meio esportivo. Corroborando com isso, Anderson teve a ideia de fomentar a escolinha de futsal com a premissa inclusiva quando ainda estava na graduação. Ele adota o discurso do reconhecimento do esporte como canal de socialização e de inclusão, visão que é destinada aos projetos sociais, surgidos a partir da década de 80 (Viana; Lovisoló, 2011). Ele narra essa passagem depois de ter ministrado uma aula cansativa, de muito calor e com muitos alunos novos, ao mesmo tempo que organizava uma planilha com todos os alunos inscritos na escolinha:

Na faculdade, comecei a me moldar como professor, comecei a entender que o esporte é para todos e trabalhei nesse sentido. Dediquei-me nessa proposta da inclusão de jamais estar excluindo alguém no esporte futsal [...] a minha vida foi de atleta, ela foi competitiva e foi de exclusão. Portanto, tive a visão de que a inclusão é fazer as pessoas se sentirem importantes naquele meio onde todos jogam, todos participam, todos são importantes. “[...] **Os alunos novos, que estão entrando na escolinha, que estão fazendo experiência, precisam se sentir inclusos e se sentirem importantes [...]**” (Narrativa do professor Anderson, 04/03/2024, grifo meu).

Com estas ideias, o professor Anderson montou sua empresa a partir das escolinhas de futsal tendo como base a Carta Internacional do Esporte (Unesco, 2012). A carta pressupõe um movimento do Esporte para Todos, no qual os indivíduos possam ter o direito fundamental da prática da Educação Física e do esporte. Anderson, na reunião de início de ano reitera: “Utilizo-me também da Carta internacional do esporte para o desenvolvimento inclusivo da minha empresa [escolinha]” (Narrativa do professor Anderson, 25/02/2024).

No entanto, fica o questionamento: será que é possível, numa escolinha de futsal, incluir todos os alunos? Os professores têm essa capacidade em aula (de incluir)?

Nas palavras do professor Gabriel, a proposta de inclusão e de oportunizar o esporte é vista como algo importante para o desenvolvimento dos alunos. O professor vê a inclusão nas escolinhas de futsal da seguinte forma: “a inclusão pra mim, nada mais é do que trazer o aluno próximo a nós [...] que ele precise estar inserido naquele meio pra poder se beneficiar assim como os outros estão se beneficiando”. (Entrevista com o professor Gabriel, 27/03/2024). Na entrevista com o professor João, realizada no dia 12 de abril, o mesmo mostra consciência no desenvolvimento inclusivo dos alunos. Ele narra:

A inclusão é a capacidade que a gente tem de conseguir proporcionar a todos os alunos uma equidade dentro do nosso esporte [...] é conseguir proporcionar que todos usufruam da aula, do gosto pelo esporte [...] (Entrevista com o professor João, 12/04/2024).

Para os professores os processos inclusivos na escolinha de futsal são determinantes para o crescimento dos alunos. Além disso, os professores suscitam que a inclusão é pautada pela importância de colocar o aluno como peça central nas suas práticas, ou seja, que o aluno incluído esportivamente, consiga se beneficiar e usufruir dos supostos benefícios que a prática, e suas aulas, possam proporcionar. Por isso, se preocupam com a suposta equidade no contexto do ensino do futsal. Percebe-se também que, a premissa inclusiva está ligada ao que os professores acreditam que o esporte pode desenvolver. Assim, a preocupação está ligada ao fato de fazer com que os alunos possam se beneficiar das “maravilhas” que a aprendizagem de um esporte pode proporcionar.

O estudo de Azevedo e Gomes Filho (2011) relata que a forma como se pratica o esporte moderno (performance) não contribui para emular todas as virtudes, com ele sendo pautado de forma contrária ao que se desenvolve sobre a inclusão. Neste sentido, nos colocamos no paradoxo de que o esporte pode ser um meio saudável de interações e também pode ser altamente seletivo.

Muito da importância do processo de gestão da empresa/escolinha vem de muito tempo atrás, a partir do objetivo de Anderson de desenvolver uma escolinha voltada aos princípios inclusivos. Para tanto, em alguns momentos quando conversamos sobre construção de sua escolinha/empresa, Anderson afirma que durante estes 20 anos atuando como professor e principalmente como gestor, ele manteve suas convicções acerca da inclusão no futsal (Diário de campo 05, 25/02/2024).

Nas muitas vezes que Anderson relata sobre a perspectiva inclusiva e, também, quando participo de alguns congressos e cursos que o mesmo ministra, ele narra essa importância de manter as convicções, como aponta na entrevista:

Não mudei meus pensamentos sobre a inclusão, conheço alguns colegas que mudaram e não trabalham mais com esse desafio de incluir no esporte. **Sempre mantive a**

minha convicção do esporte para todos. Eu vejo que tem crianças que não tem condições de jogar um campeonato, um torneio, um evento e aqui ela joga. E isso me motiva porque está abrindo oportunidades pra elas na vida. (Entrevista com o professor Anderson, 05/03/2024, grifo meu).

Observa-se que Anderson crê na proposta inclusiva considerando que o esporte abra várias oportunidades para que o aluno se sinta como parte importante desse meio. Ainda na entrevista, ele relata que desenvolver estratégias para poder incluir os alunos se faz determinante:

Eu sempre digo isso: a primeira aula do aluno ele tem que sair feliz, pra ele retornar na segunda, pra ele se inscrever na escolinha, pra ele se sentir importante no nosso grupo. Qual o principal objetivo do jogo? o gol. Então o aluno, no primeiro dia de aula, tem que fazer o gol. Ah, ele não fez gol, realiza algumas cobranças de pênaltis [...] **dá a oportunidade de ele fazer o gol, ah ele errou, dá mais um pênalti, coloca a bola um pouco mais perto da meta [...] são estratégias que utilizo em aula e tento passar isso aos meus professores** (Entrevista com o professor Anderson 05/03/2024, grifo meu).

Anderson salienta a importância de criar estratégias para que estes alunos consigam se sentir bem no futsal. Ele relata que é importante que o aluno saia satisfeito da aula e que os professores devem estar preparados para ter em mente maneiras de incluí-los, contudo o intuito também é de obtenção de alunos para a escolinha.

Neste sentido, Anderson vai se constituindo como docente, desde as suas primitivas aprendizagens, como aluno, atleta, estagiário, logo, compreende-se que a subjetividade docente dele se constitui no seu fazer docente (Rocha; Rozek, 2018). Por isso, esse fazer docente é trabalhado a partir das questões individuais e sociais da experiência de Anderson como sujeito e da relação que ele estabelece com seus alunos e colegas, além dos êxitos e fracassos enquanto ensinante e aprendente. Para tanto, a missão inclusiva e de esporte para todos ligam-se às experiências de Anderson na época de atleta e vão tomando força até a sua carreira como docente, subjetivando-o para esta ideia. Logo, esta missão dá sentido a seu trabalho permeando suas práticas e a gestão de sua empresa.

Anderson, como um sujeito professor, está sempre em transformação. Seguindo nessa vertente, o estudo de Paraiso (2004) relata que o sujeito é produzido, elaborado ou fabricado a partir de diferentes discursos que se combinam ou não para a regulação de condutas. Portanto, Anderson é fabricado por estas práticas ao longo de sua vida, que foram se constituindo como verdades para ele, regulando suas condutas como professor e também como gestor.

Assim sendo, a inclusão que preconiza o trabalho de Anderson em sua trajetória formativa é vinculada a discursos fomentados de que o esporte traz benefícios e virtudes e que, por isso, deve ser para todos. Esta concepção mostra como os jogos de verdade produzem as ideias de Anderson e, de uma forma ou de outra, também os seus professores. Contudo, alguns

fatores acabam por afetar e redirecionar a missão da escolinha. Neste caso, as tendências contemporâneas como o neoliberalismo, os movimentos salientados pela sociedade para o esporte como uma ferramenta podem acabar por influenciar na transformação da missão da escolinha e de seus professores.

Esse redirecionamento acaba por não assegurar totalmente a ideia de inclusão para todos, visto que a missão parece ser restrita a crianças e jovens vinculadas a escolinha. Para tanto, o que se parece é uma tentativa dos professores de oferecer a modalidade futsal permitindo que os alunos inseridos possam participar e, quem sabe, gostar do esporte.

6.1.2 Lúdico: brincadeiras para educar?

Os professores da escolinha consideram o lúdico como primordial na evolução dos alunos reverberando de várias maneiras nas práticas dos docentes. Neste intuito, o lúdico aparece na prática dos professores a partir das brincadeiras e do ato de brincar como motivação aos alunos.

Em uma das minhas escritas iniciais do diário de campo, Anderson narra algo interessante sobre as brincadeiras: “Gosto de utilizar das brincadeiras com os alunos no começo da aula” (Narrativa do professor Anderson, 25/01/2024).

Para tanto, Anderson utiliza de brincadeiras simples como o “*Pega-pega tubarão*”. O professor utilizando dos minutos iniciais de sua aula explica a atividade do tubarão para os alunos, que reagiram alegres com a brincadeira. A seguir, observo ele organizando os alunos, distribuindo uma bola para cada um e definindo que dois alunos serão os tubarões que ficarão em cima da linha da metade da quadra. O objetivo, conforme Anderson expõe aos alunos, é: “quem está com a bola, deve conduzi-la até o outro lado da quadra, sem deixar os tubarões lhe pegarem. Quem é pego, automaticamente, vira um tubarão”. Enquanto a atividade transcorre, noto Anderson brincando, contando algumas histórias, fazendo os alunos rirem. Ele parece com estas ações motivar os alunos a estarem bem naquele ambiente (Diário de campo 01, 11/01/2024).

Percebe-se que Anderson realiza a brincadeira sempre com a utilização da bola. Notei as incontáveis vezes que Anderson já relatou que prefere utilizar as brincadeiras com o uso da bola. Em uma das nossas inúmeras conversas lembro-me: “Professor André, realize

brincadeiras com os alunos, mas não esqueça de utilizar a bola. A bola é o atrativo para o aluno” (Narrativa do professor Anderson, 22/02/2024). A partir dessa lembrança, no dia 25 de fevereiro, Anderson explicou um pouco melhor sobre como adapta as brincadeiras:

Realizo a brincadeira com eles e vou adaptando conforme os objetivos da aula. Se o objetivo da semana for o passe e a condução, adapto a brincadeira para estes fundamentos, sempre envolvendo a bola. A meu ver, o uso das brincadeiras, além de ser atrativo, visa desenvolver não só os fundamentos, mas também, o trabalho de valências físicas como a velocidade, agilidade etc. (Narrativa do professor Anderson, 25/01/2024).

Observa-se que Anderson utiliza de brincadeiras simples, sempre utilizando os materiais, neste caso mais específico a bola. Há diversão nos alunos com a brincadeira, no entanto, Anderson relata que ele as desenvolve de acordo com o objetivo da semana. Estes objetivos são voltados aos fundamentos técnicos. Anderson ainda relata que com as brincadeiras, também é possível trabalhar através das valências como força, agilidade etc. A partir destas ideias, os professores colocam-se como no estudo de Severino e Porrozzi (2017), que apontam a brincadeira como um importante instrumento de ensino, onde o aluno brincando, tem um contato mais prazeroso em relação aos fundamentos e aptidões motoras.

Em um outro momento, antes de começarmos as aulas da segunda turma, converso com o professor Gabriel e ele narra algo importante a respeito do lúdico e da brincadeira. O professor relata que o lúdico influencia em sua prática pedagógica:

Todos nós já fomos crianças algum dia, com base nisso, eu tenho como premissa de que a brincadeira é algo saudável, brincando a gente aprende mais, além disso, vários estudos demonstram que as pessoas aprendem melhor com brincadeiras e até nós [professores] [...], mas sim, as brincadeiras, o lúdico, elas influenciam na minha aula até para a aprendizagem e adesão [inclusão] das crianças algo bem importante nesse sentido que elas têm de continuar evoluindo. (Narrativa do professor Gabriel, 04/03/2024).

Gabriel gosta de desenvolver as brincadeiras com essa premissa de poder agregar e cativar os alunos com o futsal. Ele relata que as brincadeiras são importantes para o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com os objetivos da semana na escolinha, o professor gosta de fazer um alinhamento da perspectiva lúdica, com os aspectos técnicos e táticos do futsal. Na entrevista que realizei com ele no dia 27 de março, Gabriel deixa bem clara essa perspectiva:

[...] alinho as brincadeiras, o lúdico, a parte técnica e a parte tática, então não fica uma aula monótona. Até, como eu disse, eu já estive do outro lado, então eu sei o que realmente é legal e o que não é, por vezes, é claro, a gente vai ter que trabalhar os fundamentos, coisas mais técnicas e mais específicas. Mas se a gente puder alinhar os fundamentos com o trabalho lúdico já junta o bom com o agradável (Entrevista com o professor Gabriel, 27/03/2024).

Os professores relatam que desenvolvem o lúdico, a partir das brincadeiras, com a ideia de desenvolver os fundamentos e o repertório motor. Neste sentido, as falas dos professores

apontam para a utilização das brincadeiras para agradar e fazer que os alunos se sintam bem e se divirtam. Nesse âmbito, nos estudos de Carvalho, Alves e Gomes (2005), com crianças de instituições educativas, os professores relatam que a brincadeira é vista como uma necessidade de cunho pedagógico e desenvolvem o trabalho com o brincar para o âmbito de divertimento.

Para o professor João, o trabalho lúdico é condicionado em uma outra perspectiva. Em uma passagem de sua entrevista, ele conta: “Esse tipo de trabalho lúdico com o sub 9 em diante eu não faço, com o sub 7, eu tento passar mais os fundamentos de maneira mais leve, com o intuito de diversão, mas não focado numa atividade lúdica”. (Entrevista com o professor João, 12/04/2024).

João utiliza o lúdico de forma diferente desenvolvendo atividades voltadas ao trabalho analítico dos fundamentos, das movimentações ou de situações de jogo, utilizando do “brincar” como motivação para seus alunos. Mais uma vez, João narra outra passagem sobre o lúdico na sua entrevista:

Acho que o lúdico se diferencia para cada professor, no meu caso, **é tentar levar na leveza, é tentar brincar, tentar incentivar, é tentar estar sempre de bom humor**, que nem sempre é fácil. A gente segue essa rotina difícil durante o dia a dia, as vezes eu chego na escolinha muito cansado. **Mas tento sempre estar brincando, sempre sorrindo, e fazendo com que aquilo ali seja agradável, pra tentar remeter que o esporte é agradável**, que o local da prática de esporte é um local leve, descontraído pra fazer com que **eles gostem e continuem na prática esportiva** (Entrevista, com o professor João, 12/04/2024, grifo meu).

Para o professor, a perspectiva lúdica é vista de uma outra forma, como ele não se utiliza de brincadeiras em sua aula, ele pressupõe-se de que o brincar, parta dele próprio, mas sem uma ideia pedagógica aparente para o ensino do futsal. A ideia de João remete-se a de Kozak e Gasparotto (2018) que em seus estudos com o futsal, descrevem que os alunos se motivam a partir do lúdico, do brincar e das interações sociais com os colegas e professores.

6.1.3 Discussão

No Brasil, o movimento acerca da “inclusão e esporte para todos” surgiu a partir do Ministério estatal do esporte, que a partir da década de 30, começou a gerir, pensar e prover políticas públicas no esporte (Silva; Henning, 2010). Os mesmos autores relatam que as políticas eram universalizantes, visando um direito social, com o objetivo de atender um conjunto da sociedade sem especificação de um ou mais grupos. Com esse propósito, a ideia de

inclusão e esporte para todos pode ser caracterizada como um elemento de reformulação esportiva e de desenvolvimento do direito a cultura e ao esporte (Canan; Starepravo, 2019).

Para tanto, a ideia da escolinha permite-nos entender que nem todos serão incluídos dentro do meio esportivo, visto que, o atendimento das crianças e jovens se resume aquelas(es) vinculadas a escola. Diante destas afirmações, questiona-se: será que a ideia de incluir todos no futsal se concretiza realmente? Será que os professores buscam incluir aqueles alunos da escola que tem interesse na prática do futsal?

Nesse intuito, observando os professores, tanto Anderson quanto os demais são frutos dos saberes modernos, ou seja, eles são e foram produzidos neste tempo. Com isso, eles estão envolvidos nestas correntes da inclusão e esporte para todos que, não necessariamente, se concretiza no desenvolvimento das suas práticas. Para tal, esse envolvimento pela missão se estabelece como mais uma subjetividade na constituição destes sujeitos professores. Reconhecendo isso, e sabendo que eles são tomados pelos discursos que se manifestam em diversas práticas discursivas que vão constituí-los (Azevedo, 2013; Veiga Neto, 2007), os professores acabam por tentar desenvolver suas aulas se aproximando destes discursos.

Nesta lógica, tanto Anderson quanto seus professores, são sujeitos fabricados, construídos e constituídos por saberes e pelas relações de poder desse nosso tempo. Assim sendo, os professores são formados e sofrem pelas influências da inclusão e esporte para todos que emergem das relações de poder. A partir disso, o contexto inclusivo acaba sendo explorado pelos professores justamente pela relevância esportiva contemporânea nas escolinhas. Sabendo disso, e compreendendo que o sujeito é construído por vários discursos que vão subjetivando-o, fica o questionamento: o que faz a ideia de inclusão e esporte para todos seja preconizada pelos sujeitos professores?

Para esse questionamento, a ideia por trás do esporte para todos pode ter sido desenvolvida a partir do termo proposto por Nogueira-Ramirez (2009) chamado de “sociedade educativa”, no qual associa-se a Comenius, e seu projeto *pampédico* do século XVII, onde todos os homens deveriam ser educados em tudo e totalmente (Comenius, 1992 |1657| *apud* Nogueira-Ramirez, 2009). Nesse sentido, Comenius pensava o mundo inteiro como uma escola e denominou o termo *panscolia* para denominar essa utopia no qual sonhava.

Para entendermos todo esse processo do esporte para todos, a modernidade possui um papel primordial, pois é a partir dela que se faz possível entender como se constitui essa “sociedade educativa”. Nesta ideia, o estudo de Nogueira-Ramirez (2009) a define pensada a partir de uma educação de todos como uma condição necessária para a salvação, desenvolvimento e progresso econômico e social; e como sociedade, onde era necessário

ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender durante toda a sua vida. Seguindo nesta linha, Österlind; Jan Wright (2014) e Coalter (2007) relatam que o esporte para todos, ou o esporte em si, tem sido promovido a partir destes princípios, sendo objetivado como uma “solução” não somente para a educação, mas para muitos problemas e desafios que a sociedade enfrenta.

Neste âmbito, a ideia inclusiva e o esporte para todos são vistos como uma parte natural para a escolinha dentro do nosso mundo globalizado. O estudo de Österlind e Jan Wright (2014) pressupõe que o esporte para todos é visto como um empreendimento ou uma instituição social onde os problemas sociais podem e devem ser resolvidos por meio deste. Portanto, os sujeitos professores da escolinha acabam sendo construídos indiretamente por estes discursos, ancorando-se neles, que operam desenvolvendo o esporte-fim ou o esporte como uma ferramenta.

Com este propósito, os professores parecem estar condicionados ao esporte-meio, ou seja, o futsal é visto como algo de valor relativo para cumprir o papel de facilitar alguns direitos, no caso, incluir e oportunizar o esporte para todos (Korsakas *et al.*, 2021). Neste sentido, há uma certa tendência de afastar-se do que os professores acham que estão empregando, o esporte-fim, que é visto como uma necessidade em si, para garantir dignidade e boa vida aos praticantes (Korsakas *et al.*, 2021).

Outro ponto associado a esse processo do esporte como direito refere-se as adequações da sociedade capitalista, como as tendências neoliberais. Neste caso, tanto Anderson, quanto os seus professores são peças centrais das relações de poder neoliberais da escolinha, objetivando assim, sujeitos com novas formas de subjetividades (Marinho, 2019; Dardot; Laval, 2016). Deste modo, os sujeitos professores são inteiramente envolvidos no discurso de incluir e oportunizar o esporte tencionando novas aspirações e novas condutas para o bom andamento da escolinha.

Diante das adequações que os professores realizam para projetar uma possível concepção a partir do incluir no esporte, o lúdico aparece como fator determinante nas práticas. Os professores da presente pesquisa entendem a importância do contexto desenvolvendo as brincadeiras em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, e contextualizando o lúdico, Kishimoto (1998) o define como oriundo do latim *ludus*, que significa brincar, jogar, se exercitar, direcionando o comportamento de quem realiza estas ações transformando o sujeito como um ser consciente.

Para tanto, o lúdico é um termo interligado ao brincar, ao jogo e as brincadeiras. Nesse sentido, se torna necessário conceitualizar o brincar, termo muito utilizado pelos professores

em suas narrativas. Huizinga (2007, *apud* Pereira, 2011 p.16) salienta o conceito do brincar como:

[...] um fenômeno social e universal com quatro características formais – voluntariedade, regras, relações espaço-temporais e evasão da vida real – e cinco características informais – tensão, incerteza/acaso, ludicidade, agonisticidade e sentido de faz-de-conta. Qualquer atividade voltada ao social e que apresente tais características associam-se a noção de brincar.

A utilização das brincadeiras parece ser desenvolvida de modo a complementar objetivos aparentemente gerais do meio esportivo; como desenvolver os fundamentos ou melhorar o repertório motor. Neste intuito, sabe-se dos diversos benefícios que o lúdico pressupõe para os alunos, no entanto, no ensino dos esportes é necessário que o professor sirva de mediador da aprendizagem.

No estudo de Fabiani e Scaglia (2020), sobre o brincar das crianças em um ambiente não formal, os autores sinalizam que os educadores devem atuar como mediadores específicos das crianças sendo atentos e buscando serem sensíveis as necessidades e aos interesses dos brincantes. Beckemcamp e Moraes (2013) também relatam a importância da utilização do lúdico como parte do processo de ensino e aprendizagem para os alunos. Os autores relatam que o papel do professor é de guiar o aprendiz, permitir que ele entenda, que ele aprenda com as brincadeiras, sem se desviar do verdadeiro objetivo educacional.

Para tal, os professores atribuem significados diferentes para o lúdico e a brincadeira. Assim, eles são utilizados para a tentativa de agradar os alunos e tornar o ambiente contagiante. O brincar é condicionado pelos professores de modo a fazer com que o aluno tenha, de fato, alguns aprendizados do futsal, mas sem uma especificidade de ensino. De certo modo, o que os professores da pesquisa pregam é diferente do que as pesquisas voltadas ao ensino dos esportes retratam.

Kishimoto (1998) relata que uma situação lúdica é criada pelo professor justamente para estimular as aprendizagens surgindo uma dimensão educativa. Neste caso, Feliciano (2013) relata que a brincadeira deve ser uma atividade essencial e integrada a uma proposta de ensino, com o lúdico sendo um eixo na dimensão educativa. O discurso dos professores da presente pesquisa quanto à utilização das brincadeiras parece estar atrelado à ideia do agradar e cativar a todos.

Logo, o ensinar para todos e as propostas inclusivas que propõem a escolinha de Anderson e seus professores se tornam convenientes dentro da perspectiva esportiva. As ferramentas utilizadas pelos professores permitem um entendimento de como as práticas pedagógicas são desenvolvidas na atualidade e caracterizam as diversas transformações no sujeito e na docência.

6.2 O JOGO E AS IMPLICAÇÕES PRÁTICO-PEDAGÓGICAS NAS AULAS DOS PROFESSORES DE INICIAÇÃO ESPORTIVA AO FUTSAL

Tendo em vista que os professores utilizam do lúdico e da brincadeira para uma suposta inclusão dos alunos ao futsal, outro ponto utilizado de grande relevância aos professores refere-se ao jogo.

Para isso, foram identificados três subtemas nesta análise das informações. São eles: As formas de enxergar o jogo como um recurso pedagógico; as formas de utilização do jogo; os treinos analíticos. Por último, será apresentado uma discussão geral dos temas analisados.

6.2.1 As formas de enxergar o jogo como um recurso pedagógico

Ao longo das narrativas, percebemos que os professores atribuem diferentes significados à utilização do jogo em suas práticas pedagógicas. Conforme observado, o professor Anderson orienta ao seu grupo de professores o quanto o jogo deve se fazer presente, sendo que para ele “é a parte mais atrativa da aula” (Entrevista com o professor Anderson, 05/03/2024). No dia em que estávamos retornando as nossas atividades na escolinha de futsal, Anderson, antes do início da aula, se reuniu com os demais professores para fazer uma fala inicial. Nela, ele retrata:

Professores, estamos retomando nosso trabalho, sabemos que nossos alunos ficaram de férias, alguns jogando, outros nem isso. Então, relato a vocês que desenvolvam bastante o jogo com eles. Vocês mesmos sabem que hoje em dia, os alunos não jogam, não praticam esporte como fazíamos a tempos atrás [...]eles têm pouco tempo de treino/jogo aqui, então temos que otimizar o tempo e fazer com que eles joguem bastante (Narrativa do professor Anderson, 04/03/2024).

Observa-se o quanto Anderson reitera a orientação para o jogo expondo aos professores que, atualmente, os alunos praticam pouco ou nem praticam esporte. Assim, parece que o jogo, neste caso, é utilizado para suprir algo que, hoje, ao menos para os alunos da escolinha, não têm mais tanta oportunidade. De fato, o jogo, espontâneo, praticado no tempo livre, fez parte da vida de muita gente. Não à toa, alguns pesquisadores se debruçaram nos estudos sobre essa prática. Freire (2003), por exemplo, relata o quanto o jogo de rua fez parte da cultura da criança e do jovem brasileiro. Neste espaço, elas tinham oportunidades para exercer a criatividade e para tomarem decisões de forma autônoma. Kroger e Roth (1999) elaboraram um modelo

chamado Escola da Bola, com a justificativa de resgatar o jogo no processo de iniciação esportiva. Em outra perspectiva, Cotê (1999) relata o quanto o jogo/brincadeira deliberada fez parte da formação de praticantes fossem eles atletas profissionais ou recreativos. Nesse sentido, em uma conversa com Anderson, em um dos intervalos antes de mais uma aula, lhe pergunto sobre o porquê de o jogo ser importante para ele e para a missão de inclusão na escolinha:

Sou fã do minijogo e do jogo, eu não sou contra o trabalho analítico, mas a grande realidade do analítico é essa: com um objetivo de condução, tu vai trabalhar somente um fundamento, no minijogo e o jogo, tu trabalha todos os fundamentos e o tático nas situações de jogo [...] Desenvolve-se as situações de jogo o tempo todo e fora as valências físicas [força, agilidade, velocidade...], além da cooperação, socialização, autonomia, competência [...] todas essas características que o minijogo e o jogo proporcionam estão presentes no futsal. (Narrativa do professor Anderson, 29/04/2024).

Para o professor, o jogo permite que os alunos trabalhem com os fundamentos, com o tático, com as valências físicas, além das premissas sociais e afetivas que se fazem presentes no contexto esportivo. No entanto, é possível perceber certa dicotomização em seu discurso, como se “fundamento” e tática fossem coisas separadas e não articuladas. Para além disso, o discurso de Anderson também parece apresentar uma crença de que o jogo poderá desenvolver “tudo” (cooperação, socialização, autonomia etc.) de forma “positiva”, como se o jogo também não fosse um espaço para atitudes individualistas, pouco solidárias, etc.

Observa-se ainda que a narrativa de Anderson se associa com que o professor Gabriel relata sobre a importância do jogo no futsal. No intervalo de uma de suas aulas, conversei com ele sobre o contexto do jogo no futsal e ele narra que:

É a parte fundamental do futsal. É no jogo que corroboramos nossas ideias e observamos se tudo aquilo que a gente está colocando nos fundamentos e no tático, dando dicas de posicionamento e movimentação, se tudo isso realmente é válido. É no jogo que a gente consegue ver isso, então acredito que é a cereja do bolo, a parte principal da aula, e com certeza utilizo o jogo para o desenvolvimento dos alunos. (Narrativa do professor Gabriel, 03/06/2024).

Mesmo assim, apesar das semelhanças na importância de desenvolver o jogo no futsal, o professor Gabriel sintetiza que o jogo é um momento em que os professores conseguem colocar suas ideias em prática, observando se elas são válidas ou não. Ou seja, para ele o jogo, é um espaço para ver se os alunos aprenderam aquilo que ele ensinou em outros momentos. Assim, a forma de utilização do jogo, neste caso, lembra a perspectiva de fragmentação do ensino em partes, para que, posteriormente, o/a aprendiz conseguisse colocar tudo em prática no final (Galatti *et al.*, 2014).

Considerando ainda os relatos de Gabriel e Anderson quanto a importância do jogo, João relata sua opinião em uma conversa esporádica que tivemos antes de uma rodada da Copa que participamos com os alunos:

Dentro do jogo trabalhamos várias coisas que uma criança necessita no futsal, então todos os fundamentos estão ali, ele vai participar, vai conseguir evoluir desenvolvendo os fundamentos, quanto mais ele vivenciar o jogo na prática, na ação, melhor. Exemplo: uma coisa é trocar o passe parado e outra é trocar o passe com alguém te marcando estando ansioso para não errar o passe na defesa. Então, além de trabalhar a técnica se trabalha outras coisas, da parte motora à parte emocional [...]. (Narrativa do professor João, 03/06/2024).

João partilha da opinião de que o jogo é um meio relevante para o desenvolver do fundamento. Neste sentido, o fundamento é um termo tradicionalmente utilizado para se referir ao gesto técnico. A fala de João reforça isso, mesmo quando ele utiliza um exemplo sobre a diferença de treinar passe com ou sem interação. Normalmente, as atividades com interação permitem que técnica e tática individual estejam presentes, de forma articulada, naquilo que pode ser chamado de meio técnico-tático. Ou seja, mais do que trabalhar o gesto, a atividade com interação oportuniza o desenvolvimento do processamento das informações (González; Bracht, 2012).

No exemplo citado, uma troca de passes com marcação faz com que os mecanismos perceptivos, decisórios e de execução estejam presentes (González; Bracht, 2012). João, no entanto, não menciona esses elementos perceptivos e decisórios. O que ele justifica é que essa atividade proporciona uma situação “emocional” semelhante àquela que será vivenciada no jogo. E, de fato, isso pode acontecer, mas vale destacar que os três professores parecem dissociar o gesto técnico do futsal com seus mecanismos perceptivos e decisórios.

Apesar disso, o jogo parece ser um elemento determinante nas aulas dos três professores. Os professores consideram-no de vital importância, reiterando-o como “fundamental no futsal”, “a parte mais atrativa da aula” e “os alunos vão participar, vão vivenciar [o jogo] na prática”. Nesse intuito, é importante conceituarmos o jogo para relacionarmos com as aulas e as narrativas dos professores. Assim, Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), conceituam o jogo, como:

Um sistema complexo, cujas características não podem ser reduzidas a partes isoladas. Nesse caso, o jogo é lúdico, mas também é sério; ele possui uma ordem em sua organização, apesar de representar uma aparente desordem; possui regras claras, mas ao mesmo tempo é dotado de imprevisibilidade e incerteza (p. 238).

Desta forma, para além de uma manifestação da cultura, o jogo também é utilizado como um recurso pedagógico que pressupõe variadas estruturas de aprendizagem. Sales e Reis (2015) relatam que o jogo, na iniciação esportiva, auxilia no desenvolvimento daqueles que estão jogando, servindo de estímulo a partir da realidade e do contexto em que os mesmos estão inseridos. Neste processo, no qual salienta-se a perspectiva do jogo e sua importância, existem em linhas gerais, diferentes percepções da sua utilidade para os três professores em questão.

Todos eles atribuem uma importância do jogar e preconizam diferentes estratégias para sua utilização em aula.

Em outros momentos da pesquisa, foi possível identificar narrativas dos professores enfatizando a questão da autonomia nos jogos. Logo, durante o término de uma aula, perguntei a Gabriel sobre a importância de utilizar os jogos, minijogos e as diferentes situações de jogo com os alunos:

Quero com estas atividades voltadas ao jogo que meus alunos trabalhem a **autonomia**. **A autonomia a gente adquire com o passar do tempo, com os anos, e isso varia muita das experiências individuais de cada pessoa, para ter mais ou menos autonomia. Mas na minha categoria, o sub 11, os alunos têm bastante autonomia referente ao posicionamento e as contextualizações de jogo, inclusive, às vezes, eles não respeitam muitos os posicionamentos, por terem essa autonomia, essa liberdade, de poderem ficar em posições diversas em situações diferentes de jogo.** Em outras categorias é mais difícil né??Eles têm autonomia, mas eles sempre perguntam onde eles têm que estar posicionados, então já é uma realidade um pouco diferente. (Entrevista com o professor Gabriel, 27/03/2024, grifo meu).

Gabriel pondera que a utilização de diferentes variações do jogo pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, priorizando a ideia de que o aluno tenha mais liberdade para agir nas diversificadas situações que são apresentadas a ele. Neste sentido, estudos recentes mostram que o jogo pode proporcionar uma melhora na autonomia dos alunos (Aquino; Menezes, 2022). Isso, no entanto, acontece quando se utiliza jogos adaptados, selecionados e modificados (por representação e/ou por exagero) permitindo que aconteça o ajuste de suas complexidades táticas. Nesse sentido, alguns estudos que utilizam de modelos híbridos através dos princípios do *TGFU* (Bunker; Thorpe, 1986) e do *Sport Education* (Siedentop, 1998), e que utilizam de uma didática a partir dos jogos acima mencionados, podem promover um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento não somente da autonomia, mas de inclusão e envolvimento dos alunos (Mota Junyor; Krahenbuhl, 2023; Gil-Arias *et al.*, 2020).

A autonomia é preconizada nas pesquisas a partir da utilização das unidades didáticas preconizadas principalmente pela filiação, uma característica em que o professor promove o aluno. Assim, o aluno nesta característica, é o responsável por determinar funções específicas que, juntamente com as outras características do modelo, contribuirão para o processo de ensino e aprendizagem autônomo deste aluno. Neste caso, os modelos proporcionam, além do ensino técnico-tático, um aumento motivacional e de envolvimento dos alunos possibilitando uma aprendizagem mais equitativa (Mesquita; Farias; Hastle, 2012 *apud*, Mota Junyor; Krahenbuhl, 2023).

Apesar de Gabriel se preocupar com a autonomia e dos estudos apontarem que ela pode ser desenvolvida, não fica evidente como se dá esse desenvolvimento. Ou seja, será que

qualquer jogo desenvolve autonomia? Será que todos que jogam em qualquer tipo de jogo e desenvolvem autonomia? Como se avalia essa autonomia para saber se os alunos a desenvolveram ou não? Assim, parece que a autonomia é um objetivo geral, narrado pelo professor, para justificar a utilização do jogo. Isso não quer dizer que a autonomia não seja importante ou que o jogo não a desenvolva, mas não fica claro o que o professor faz especificamente para oportunizar esse desenvolvimento.

Apesar de não narrar, ou não conseguir expressar em palavras essas intenções, os jogos utilizados pelo professor Gabriel parecem oportunizar o desenvolvimento dos meios técnico-táticos do futsal. Ou seja, percepções, intenções e ações específicas do futsal são trabalhadas nas atividades.

Nutrido do mesmo objetivo da utilização do jogo e suas situações, o professor João desenvolve variadas atividades. Para tanto, em um determinado momento de nosso intervalo, em uma das nossas inúmeras conversas, pergunto a João sobre quais atividades voltadas ao jogo ele costuma utilizar durante o ano letivo. Ele relata que:

Depende muito do dia, mas sempre tento realizar as atividades sempre voltadas ao jogo. Tu podes ver que não faço o lúdico, mesmo com os pequenos, eu coloco pouco **lúdico e coloco atividades muito mais a ver com o jogo, ambiente de jogo. Então sempre busco colocar as situações de jogo.** E durante os jogos [formais] também. Um exemplo: o outro time está com a linha alta, então temos de saber sair lá detrás. **Ou as situações de jogo de superioridade numérica que eu falo muito com eles, principalmente a partir do sub 9. Situações como 4x3, 3x1 e 2x1 para eles poderem aprender a usar os espaços da quadra, aprender a tocar a bola, realizo atividades que remetam mais ao jogo do que lúdico.** (Narrativa do professor João, 03/06/2024).

Nota-se que João mantém o relato de não utilizar de atividades lúdicas com os alunos. Além disso, em sua narrativa, parece que o professor utiliza o jogo realizando modificações com o propósito de trabalhar situações específicas de jogo, como por exemplo, jogar contra uma defesa alta e em superioridade numérica. Observa-se que as situações de jogo são trabalhadas, por João da forma mais objetiva possível.

6.2.2 As formas de utilização do jogo

Em uma das aulas, observo Anderson utilizando o jogo da seguinte forma: como ele estava trabalhando com duas categorias (sub 9 e sub 11) no mesmo treino, ele organizou dois times de cada categoria. Anderson parecia mais ansioso e querendo organizar os jogos de maneira rápida para que não houvesse perda de tempo. O jogo era desenvolvido no espaço

menor de quadra. Primeiro jogavam os dois times da categoria sub 9. Assim que um dos times deixasse a bola sair da quadra, essas duas equipes deveriam sair dela para a entrada da outra categoria, a sub 11, com os outros dois times. E essa troca deveria acontecer de forma muito rápida (Diário de campo, 01c, 08/01/2024).

Nota-se que Anderson utilizou essa estratégia como uma forma de fazer “os alunos terem mais tempo de jogo e para saírem exaustos” (Narrativa do professor Anderson, 11/01/2024). Segundo Anderson, essa é uma alternativa que visa suprir uma falta de espaço, visto que a escola não liberou espaço maior para as aulas. Com isso, Anderson teve de otimizar tempo e espaço utilizando somente um espaço da quadra do ginásio. Os apontamentos descritos mostram similaridades com o estudo de Sedorko e Fink (2016), que entendem que o fator espaço (a falta dele), pode exercer influências no modo como os professores trabalham com os conteúdos em suas aulas.

Nesse intuito, após a atividade preconizada, Anderson libera os alunos para a hidratação e, neste intervalo, lhe pergunto o porquê da utilização destas atividades. Ele responde:

Realizo estes tipos de atividades **para dar mais dinâmica aos grupos, para não ficar tão monótono**. Um exemplo: 10 minutos de atividade para o grupo sub 11 e depois mais 10 minutos para o sub 9. O time que está jogando está ok, mas e o time que não está jogando?...**para as crianças, ficar parados durante 10 minutos é ruim é muito tempo, e fazendo as atividades de minijogo e jogo com as trocas rápidas as crianças mantêm o foco, mantêm a atenção, trabalha-se a agilidade, potência e resistência em situações de jogo**. (Narrativa do professor Anderson, 08/01/2024, grifo meu).

Anderson justifica o emprego desta estratégia como um artifício para manter os alunos com mais tempo de jogo, conforme apurado anteriormente em uma outra fala. Além disso, Anderson relata que sua ideia é manter as crianças sempre em movimento, permitindo que o uso do jogo seja manipulado para o uso das trocas rápidas com o intuito de trabalhar “a atenção”, “o foco” e “as valências físicas”, que supostamente, estão todas presentes dentro da dinâmica de jogo.

Anderson, no entanto, não explica como isso se dá em seu jogo, e se daria conta de “ensinar para todos” todas essas expectativas de aprendizagem. Ou seja, será que esta estratégia específica vai fazer com que os alunos se tornem mais atentos? De fato, parece que os alunos precisam estar atentos para realizá-la, mas essa atenção parece direcionada para a decisão sobre o momento que devem entrar no jogo de forma apressada e não para um elemento específico e característico do futsal.

Outro ponto importante mostra que Anderson utiliza de diferentes situações de jogo para que, depois, possa ser realizado o jogo formal. Para tanto, ele utiliza de atividades que visem a movimentação dos alunos, com progressão a meta. Atividades como: 1x1, 2x1, 2x1 com apoio,

podendo realizar o gol somente dentro da área. Assim que finaliza estas atividades, o jogo formal é iniciado, mas com a mesma dinâmica de troca das equipes quando a bola passar dos limites da quadra (Diário de campo 03, 15/01/2024). Durante a entrevista, Anderson relata que utiliza o jogo e direciona os objetivos da semana para serem trabalhados nele:

Utilizo os 30 minutos finais da aula para o jogo. Digamos que o objetivo seja o passe: Os primeiros 5 minutos de jogo eu dou uma regra: Agora só pode fazer gol depois que trocar 3 passes...depois 5 passes, depois 10 passes, e assim vou variando. Aí, vou complicando um pouco, exemplo: só pode sair o gol quando fizer os 3 passes e voltar no goleiro [...] eu vou colocando variáveis diferentes. Realizo o jogo assim porque o objetivo daquela aula foi melhorar o passe. Então nesses primeiros 5 minutos eu coloco essas regras e depois eu solto o jogo até porque se tiver muita regra não fica atrativo [jogo] para eles. (Entrevista com o professor Anderson, 05/03/2024).

Anderson tem consciência de que os objetivos da aula são importantes e ele acredita que podem ser trabalhados dentro desta perspectiva do jogo. Nesta aula, observo que Anderson utilizou o jogo com as modificações de 3 e 5 passes no jogo formal: “Realizei esse jogo com o objetivo de movimentação; melhorar a posse de bola a partir dos passes; cooperação entre os colegas da equipe” (Narrativa do professor Anderson, 11/04/2024).

Basicamente, não foi possível observar que o jogo e suas regras eram utilizados de forma delimitada para fins específicos. Ou seja, não parecia existir um motivo delimitado para a modificação da regra de 3 ou 5 passes. É fato que ela vai proporcionar alguns comportamentos e decisões específicos, mas não parece que essas modificações tenham acontecido para oportunizar essas situações. Com isso, os discursos parecem indicar para uma utilização mais genérica do jogo, visto que ao serem perguntados, as respostas carregam sempre o mesmo fim de melhorar os fundamentos ou desenvolver as valências motoras.

Mesmo com objetivos aparentemente mais gerais, o trabalho dos jogos nas práticas de Anderson era desenvolvido com o uso de modificações de jogos. No entanto, apesar da utilização do jogo e de suas modificações, algo característico de algumas abordagens baseadas nos jogos (Clemente 2014; Clemente, 2012; Thorpe; Bunker; Almond, 1986), não ficou evidente os motivos e intencionalidades para sua utilização. Seus discursos também parecem demonstrar que ele considera o jogo importante para desenvolver um conjunto geral de aspectos nos alunos, mas não ficou explícito o que ele pretende alcançar quando utiliza um jogo ou realiza alguma modificação.

O professor Gabriel também se utiliza do jogo em espaços menores e, em muitos casos, de situações de jogo. No entanto, os jogos utilizados por ele durante as observações demonstraram que as modificações parecem oportunizar elementos mais específicos do futsal, com o intuito de promover: “um desenvolvimento nos fundamentos alinhado ao tático, a partir

de orientações de posicionamento e movimentação dos alunos” (Narrativa do professor Gabriel, 03/06/2024).

Os exemplos a seguir retratam estas situações: o professor pediu para que cada aluno ficasse com uma bola e dividiu a quadra em 3 setores. Cada setor era “guardado” por um aluno que seria o defensor. Esse defensor somente poderia tirar a bola, em seu setor. O objetivo dos alunos era, um de cada vez, passar pelos adversários e tentar concluir a meta. Logo após, o professor realizou a mesma atividade, mudando os alunos dos setores de defesa, sendo que a atividade era feita em dupla, e logo após, em trio, sempre com o intuito de avançar na quadra e concluir a meta (Diário de campo 10, 10/03/2024).

Gabriel utiliza de uma atividade com interações entre adversários, oportunizando aos alunos desenvolverem percepções, decisões e ações em duas fases do jogo: progressão da defesa ao ataque e impedir o avanço da equipe adversária. Com as mudanças realizadas, Gabriel saiu do confronto 1x1 para ofertar confrontos de 2x1 e 3x1, ou seja, disputas em vantagem numérica para os alunos que atacavam. Vale destacar que os alunos que defendiam também eram oportunizados a agir, mesmo que individualmente e em desvantagem. Ainda observando Gabriel, percebendo a dificuldade de entendimento da proposta pelos alunos, ele para a atividade, reúne os alunos e explica como se utilizar da vantagem numérica e da dificuldade em jogar em desvantagem. Ele questiona os alunos: “o que eu devo fazer no caso de eu passar ali?” “e agora, para onde o colega pode ir?”. Observo os alunos atentos em suas orientações. (Diário de campo 23, 01/07/2024).

Em outra situação, Gabriel também se utilizou do jogo com algumas modificações. Usando a metade da quadra, ele organizou duas equipes com mais um aluno de coringa (aluno que pode jogar para as duas equipes, quando elas estiverem com a posse da bola). Ao redor da metade da quadra ele espalhou várias minigoleiras (de várias cores), o objetivo era de que os alunos, após o enunciado da cor pelo professor, deveriam fazer o gol nas minigoleiras da cor correspondente, com o aluno coringa ajudando ambas as equipes, desde que estivessem com a posse de bola (Diário de campo 10, 01/07/2024).

Nessa atividade, vemos novamente a interação entre os adversários presentes, algo característico das abordagens baseadas nos jogos (González; Bracht, 2012). Para além disso, a regra das cores das goleiras e do anúncio do professor, demandavam que a progressão em direção ao ataque fosse diferente. Da mesma forma, a defesa precisava se organizar de formas diferentes, de acordo com a goleira disponível naquele momento. Ou seja, considerando que os defensores devem estar entre atacante e a meta, ao mudar a goleira, deve se mudar o posicionamento dos defensores. Nesta atividade, Gabriel orientava seus alunos sobre o que foi

salientado anteriormente, reiterando que eles se movimentassem para suprir os espaços em quadra.

Um outro aspecto que foi muito mencionado pelos professores foi a utilização do jogo formal. Em um momento de aula, em que a turma estava bem reduzida em virtude de um pré-feriado, conversei com João sobre a condução do jogo formal e o questiono sobre a utilização:

Depende muito do cenário né? é difícil eu limitar alguma coisa. Normalmente eu os deixo vivenciarem o jogo de modo mais solto. O que tento corrigir é o posicionamento e o que cada um deve fazer individualmente, mas não limitando eles, deixando-os mais à vontade. Eu uso (as limitações de toques na bola) quando eles não estão tocando a bola. Então eu converso antes: “se não tiver o jogo fluindo, se não estiverem passando a bola, eu vou parar o jogo e vamos limitar os toques na bola. Eles não gostam disso”. Eu vou conforme o andamento da turma, mas uso um pouco, uns 2,3 minutos, e volto pro jogo normal. E isso eu estou utilizando o ano inteiro, e com isso, já há mais coletividade. Eu tento usar menos essas limitações[...]porque no campeonato não tem essas limitações, então tento fazê-los vivenciarem o jogo da forma que ele é. Eu limito somente para educar eles, e depois retorno ao jogo normal. Como já fiz isso durante o ano, acho que eles já estão melhores nesse fator, então eu parei de utilizar (Narrativa do professor João, 01/07/2024, grifo meu).

João deixa o jogo formal mais livre, sem interferências ou manipulações no jogo. Ele desenvolve algumas correções acerca do posicionamento dos alunos em quadra e utiliza as modificações e estruturações no jogo formal dependendo do contexto apresentado. João relata que desenvolve estas modificações como uma forma de ensinar os alunos a estarem atentos principalmente ao passe, nos posicionamentos e nas movimentações em quadra. Ele reitera que, como utiliza destas estratégias pedagógicas no decorrer do ano, em algum momento, quando percebe que as crianças aprenderam o preconizado, acaba utilizando menos os conceitos.

Gabriel também se utiliza do jogo mais livre, não fazendo alterações na estrutura do jogo formal. Em uma conversa com ele, após uma reunião de planejamento de aulas, lhe pergunto do porquê disto:

Deixo o jogo mais livre, mais solto para eles pois além de desenvolver a autonomia de jogo, quero que os alunos consigam e tenham esse espaço de jogo para se comunicar e entender as diferentes situações que acontecem no jogo. Além disso, não modifico as estruturas do jogo pois acredito não ser necessário pois estou ali os orientando. (Narrativa do professor Gabriel, 17/06/2024).

Gabriel prioriza, no jogo formal, a ideia de que os alunos, jogando, possam adquirir iniciativa, autonomia e comunicação. No decorrer do processo, Gabriel observa e orienta os alunos quanto às ideias que ele imprime de suas narrativas.

Para Anderson, o jogo formal é desenvolvido de modo diferente. Ele utiliza das modificações para motivar os alunos a seguirem melhorando. Anderson narra estas colocações em sua entrevista:

Nos últimos 30 minutos finais da aula eu utilizo o jogo [formal]. Nos primeiros 5 minutos, desse jogo formal, eu coloco regras específicas para fazer os alunos se

motivarem a melhorar os fundamentos nas situações de jogo [...]e depois eu solto o jogo até porque se tiver muita regra não fica atrativo [jogo] para eles. Já o minijogo eu utilizo na parte principal da aula, durando em torno de 20 minutos (Entrevista com o professor Anderson, 05/03/2024).

Anderson parece normatizar as contextualizações do uso do jogo nas suas práticas e isto acaba por influenciar nas práticas de seus professores. Ele, em reuniões ou em conversas rotineiras com os professores repetia: “o mais atrativo para os alunos é o jogo então utilizem muito isso com eles”. (Narrativa do professor Anderson, 04/03/2024).

Assim, o jogo formal parece ter diferentes objetivos para os professores. Para Anderson, o jogo parece ter um fator motivacional. Para João e Gabriel, o jogo parece ter o objetivo de trabalhar a autonomia. Por isso, acabam deixando os alunos “mais livres”, por acreditarem que é essa a forma que os alunos vão desenvolver a autonomia. Isto é evidenciado nas narrativas dos professores: “Eu deixo eles vivenciarem o jogo, deixo-os mais à vontade” e “Deixo o jogo mais livre, mais solto para eles”.

6.2.3 Os treinos analíticos

Em um outro momento, Anderson iniciou a parte principal da aula, que se consistiu no uso dos fundamentos de futsal, sempre em duplas. Cada dupla com uma bola e sem tantos deslocamentos, utilizando-se de trocas rápidas (dos exercícios), os alunos trabalhavam o passe, com a parte interna do pé, logo após, o passe direto sem o domínio. Após, os alunos trabalharam o cabeceio, com um dos alunos jogando a bola, de cima para baixo para o colega cabecear. Em seguida, realizou-se uma atividade de domínio, onde um dos alunos deveria jogar a bola com as mãos ao colega, este deveria dominar de cabeça/peito/coxa e devolver ao colega com o passe (Diário de campo 03, 08/01/2024).

Nota-se que Anderson utilizou de muitas atividades técnicas dos fundamentos do futsal, mesmo assim, foram atividades sem quaisquer tipos de deslocamentos, com os alunos realizando o treinamento dos fundamentos de forma isolada. No entanto, assim que finalizou a sua aula, conversei com Anderson sobre o uso de atividades técnico-analíticas, com uso dos fundamentos isolados: “Realizei aquele trabalho mais analítico, pois a turma era bem heterogênea, logo, separei as categorias, justamente para não haver conflitos de alunos menores com maiores [diferentes idades]” (Narrativa do professor Anderson, 08/01/2024). Anderson justifica a utilização deste trabalho partindo do princípio de que a sua aula necessita de

organização, ou seja, como o grupo de alunos era diverso, Anderson separou as categorias justamente para primar pelo andamento da aula e não haver conflitos físicos e técnicos pelos alunos.

Nas aulas de Gabriel e João, também ressalta-se a utilização de alguns pontos do trabalho dos fundamentos de forma isolada. Para João, sua aula apresenta atividades voltadas a ideia do jogo, mas em alguns casos, há adaptações, como ele coloca em sua entrevista:

Realizo atividades diferentes, tentando fazer com que se tenha movimentações e situações para o jogo. Tento deixá-los menos em fila, por exemplo, ou que tenham menos tempo ocioso. **E essas atividades eu tento planejá-las, já indo com ideias prontas.** E claro, isso muda muito conforme, a quantidade de alunos, o tempo de aula, qual espaço utilizado ou se o espaço será utilizado. **Exemplo; ontem eu estava planejando atividades em um espaço pequeno [pois a escola não cede a quadra externa] e eu utilizei atividades com menos movimentação, usando o fundamento [isolado] passe, condução, domínio[...]** Tento sempre fazer atividades com o máximo de movimentação, as vezes não é possível, mas tento diversificar o máximo possível, tentando repetir o mínimo das atividades. (Entrevista com o professor João, 12/04/2024, grifo meu).

Neste âmbito, João usa atividades analíticas ou fragmentadas dos fundamentos, dependendo do espaço utilizado, do tempo de aula e quantidade de alunos para desenvolver suas aulas. Para tanto, a utilização destas atividades ou treinamentos analíticos/tecnicistas visam adaptações. Com os professores, no caso de João, utilizando destes princípios para trabalhar quando não há espaços adequados para a prática, quando o tempo de aula é escasso ou quando a quantidade de alunos é diminuta (Diário de campo 24, 03/06/2024).

Assim, fica observado que há uma aproximação ao ensino de abordagens mais tradicionais, com os professores, em alguns casos, realizando atividades desvinculadas da tática e de repetição de movimentos (Galatti; Paes, 2007). No entanto, os professores sabem da importância de jogo e tentam colocar estas questões em prática realizando adaptações a treinos mais analíticos quando se observam as situações salientadas anteriormente.

6.2.4 Discussão

Indo neste ponto, o ambiente de ensino do esporte que representa vários espaços de relações significativas exige o trabalho com intencionalidades (Hirama *et al.*, 2024). Neste interim, os professores da pesquisa parecem ter a noção da importância e da utilização do jogo e suas manifestações, no entanto, as intencionalidades não ficam realmente evidentes. Para tanto, o estudo de Gachet, Leonardi e Prodócimo (2017, p.55) são categóricos e relatam que a

intencionalidade é um dos pilares fundamentais das práticas pedagógicas e da Pedagogia do Esporte, sendo ela importante pois, para falarmos de “educação por meio do esporte é, portanto, falar de intencionalidade de educar”. Os próprios autores, prosseguem na ideia:

Isso significa estabelecer previamente objetivos claros com a prática, estabelecer relações entre o que está ensinando com o cotidiano de quem está aprendendo – para que este veja significado naquilo que aprende –, respeitar a individualidade de cada indivíduo e levar isso em consideração para a sistematização das aulas, além de respeitar as bagagens que cada um traz consigo e permitir que todos se expressem e tenham condições de evoluir dentro e fora do esporte (p.56).

Esse pensamento dos professores em fazer o uso de objetivos gerais acaba por afetar justamente as intencionalidades pedagógicas. Assim, apesar do avanço e esforço na utilização das propostas de jogo, não fica evidente a intencionalidade e as reflexões para o aprendizado. Nessa linha de ensino dos esportes, Rosa, Borges e Fraga (2020), evidenciam que a ausência de objetivos específicos nos treinos pode desencadear uma série de conflitos e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Sem objetivos pontuais não há como desenvolver as intencionalidades, e isto tem consequência ao aluno nas aulas. Neste sentido, sem uma intencionalidade orientada por um objetivo devidamente estipulado, dificulta-se o aprendizado do aluno justamente pela falta de clareza nas informações vinculadas pelas práticas do professor (Rosa; Borges; Fraga, 2020).

Outro ponto de discussão neste processo dos professores é a maneira como eles veem o jogo. Neste princípio, apesar da utilização do jogo e de não ficar claro o motivo de utilizarmos de modo pedagógico, os próprios docentes enxergam uma dicotomização entre a técnica (fundamento) separado da tática. Partindo deste princípio, os professores desenvolvem um trabalho ainda diferente do que as novas abordagens voltadas aos jogos preconizam. Tani, Basso e Correa (2012) pressupõem que o ensino técnico-tático deva ser preconizado onde “a tática implica saber “o que fazer”, de modo que o seu ensino deve anteceder “o como fazer”, ou seja, a técnica” (p.341). Neste ponto, Leonardo, Scaglia, Reverdito (2009, p.239-240), ressaltam que o ensinar a partir do jogo, pressupõe:

Valorizar a complexidade do fenômeno esportivo, negando o ensino pelas partes, e enfatizando o ensino pela totalidade formada por partes que se manifestam de maneira sistêmica (e não fragmentada), numa teia complexa de ações, gestões, intenções e problemas a serem resolvidos em contexto de jogo.

Nesta ideia, os autores evidenciam a importância da complexidade e a totalidade do jogo, ou seja, sem que o ensino seja pautado de maneira fragmentada. No entanto, os professores da presente pesquisa, manifestam-se ainda, desenvolvendo um ensino voltado às fragmentações. Assim, o aluno acaba por vivenciar a totalidade de aprendizagem somente no contexto do jogo.

Evidências semelhantes apontam o estudo de Borges *et al.*, (2017) onde os autores observaram que os profissionais, treinadores de handebol, elaboram suas ações pedagógicas baseadas na identificação de necessidades que se associam ao gesto motor, noção ligada ao fazer técnico, fragmentado das intencionalidades táticas. Isto pressupõe que, apesar da boa ação dos professores em utilizar do jogo, há uma corrente em suas práticas de um ensino fragmentado, o que pode influenciar nas finalidades pedagógicas que, se mostram fragilizadas em um contexto em que o desenvolvimento do jogo é preconizado sem especificidades.

De tal maneira, pela narrativa dos professores, não fica constatada que eles tenham conhecimentos específicos sobre as abordagens baseadas nos jogos. No entanto, há o esforço de focar no jogo e de desenvolver a autonomia dos alunos, apesar do jogo não apresentar finalidades aparentes.

Todavia, e mesmo com algumas fragmentações no ensino, é necessário um entendimento dos princípios essenciais aos jogos coletivos (imprevisibilidade e instabilidade), com o intuito de produzir um ambiente de indissociabilidade entre tática e técnica compreendendo o processo de ensino e aprendizagem (Graça; Mesquita, 2015; Galatti, *et al.*, 2014). Objetivando os jogos e suas adaptabilidades, os professores podem contemplar tais prerrogativas.

6.3 AS INTERVENÇÕES DOS PROFESSORES: A MOTIVAÇÃO E O QUESTIONAMENTO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Este tema trata das intervenções que os professores utilizam em suas práticas, em especial a motivação, que está atrelada a missão da escolinha. Assim, ele está dividido da seguinte forma: A motivação e sua importância nas práticas dos professores e as instruções e os processos motivacionais. Após as análises será desenvolvida uma discussão geral do tema e seus subtemas.

6.3.1 A motivação e sua importância nas práticas dos professores

Para além da tentativa de incluir os alunos no futsal, mas também com o intuito de obtê-los para o andamento administrativo da empresa/escolinha, os professores utilizam-se de outras estratégias em suas práticas, uma delas voltada a motivação dos alunos.

Eu e o professor Gabriel nos encontramos no ginásio da escola enquanto arrumamos o material para a aula, conversamos sobre os alunos e sobre as nossas práticas. Ele conta: “acredito que somos importantes motivando os alunos para que eles possam se desenvolver ainda mais”. (Narrativa do professor Gabriel, 10/06/2024). Nesse sentido, ele complementa: “Professor André, gosto de ver a gratidão das crianças, a gente vê que não tem coisa melhor do que tu veres um sorriso, ver a criança motivada[...]”. (Narrativa do professor Gabriel, 10/06/2024).

Observa-se que Gabriel considera necessário motivar os alunos, algo que Anderson evidencia a seus professores. Com base nisso, o próprio Anderson narra, na reunião da empresa: “Temos um aluno que fará uma aula experimental hoje, ele está com dificuldade de adaptação na escola, então fiquem atentos. Façam com que ele tenha moral na quadra. Façam ele cobrar escanteio, lateral, chama o nome dele, aplaude, incentiva, motiva [...]” (Narrativa do professor Anderson, 04/03/2024).

Anderson narra essa perspectiva com a ideia de fazer com que o aluno, que é novo tanto na escola quanto na escolinha, se sinta bem no futsal e claro, com a ideia de obter mais alunos para a empresa, conforme relatado anteriormente em outras narrativas do professor. Podemos dizer que Anderson utiliza a motivação como estratégia para incluir em suas práticas. Isso fica bem evidente em uma narrativa sua, logo após uma aula, em que o observo bem cansado:

O objetivo é cativar, incentivar, mostrar para eles que estou ali vibrando com eles, que estamos juntos na hora que acertam, na hora que erram também, este é o foco, entendeu? **Mostrar pra eles que: o prof tá comigo, o prof tá aqui... tá vibrando. Isso na minha opinião, ajuda na aula** e faz com que se sintam incluídos. Não gosto daquela aula quietinha, silenciosa, tem alguns momentos [que] sim, que fico só observando, mas tem esses momentos **que procuro motivá-los** através do tom mais alto da voz (Narrativa do professor Anderson, 25/01/2024, grifo meu).

De acordo com o professor, ele sempre incentiva seus alunos. Ele, com isso, quer mostrar que está próximo dos alunos, para que os mesmos, tenham confiança nele e no seu trabalho.

Para Anderson, as aulas muito paradas ou silenciosas não ajudam na motivação dos alunos. Ele crê que uma aula motivadora é aquela aula vibrante. Em uma das passagens da

prática de Anderson, a agitação que percebo dele é da tentativa de motivar os alunos, incentivando quando os alunos erram algum fundamento ou jogada e parabenizando quando acertam. “Observo que Anderson procura ficar numa posição estratégica na quadra, onde consegue enxergar todos ao mesmo tempo (alunos e familiares), e ali claro, ele consegue elogiar, cobrar, incentivar” (Diário de campo 05, 25/01/2024).

Logo, a motivação também se torna uma pauta para as práticas deste professor e o mesmo, tenta estar sempre em evidência, como uma tentativa de mostrar que o trabalho e a motivação estão sendo evidenciados. Na entrevista com Anderson, ele é objetivo em sua narrativa sobre as motivações:

O professor tem que ter essa visão, de motivar os alunos. E isso eu cobro muito dos meus colegas. O aluno tem que se sentir importante no nosso grupo. **E nós, os professores, temos que oportunizar isso.** Às vezes falta *feeling* dos meus professores, e eu digo, *feeling* tu não compras na farmácia, tu não compras no mercado, tu aprendes na prática. A vida vai te ensinando isso. (Entrevista com o professor Anderson, 05/03/2024, grifo meu).

Acredita-se que a narrativa acima exprime o que Anderson quer: ações motivacionais, visto que ele cobra dos seus professores que tenham a mesma premissa da sua escolinha. Ele acredita que seus colegas necessitam ter essa visão de motivar para fazer com que o aluno participe e se sinta valorizado no futsal. Para tanto, ele ressalta a importância dos professores em oportunizar a prática motivando os alunos. Nesse sentido, a prática para Anderson é vista como um molde para o trabalho de motivação com os professores tendo que ministrar aulas para entender como motivar.

A motivação que aparece na narrativa e nas práticas dos professores, conceitua-se como uma energia que impulsiona alguém para uma direção, ou melhor, uma força interna que faz o sujeito ir em busca de realizar algo (Oliveira; Alves, 2005). Ainda nesta definição, considerando a motivação como algo subjetivo e intrínseco ao indivíduo, Tapia e Fita (1999) relatam que “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (p.77). Para tanto, analisar a motivação é determinar fatores que fazem as pessoas desenvolverem ações dirigidas para o alcance de objetivos.

Diante disso, e como ainda faltam cerca de 20 minutos para a aula, e o professor João que já se encontra no ginásio da escola prepara o material, aproveito para questioná-lo sobre como ele motiva seus alunos: “[...] **eu elogio quando ele faz um gol, ou passe, ou que ele tire uma bola.** Fazer com que ele gosta daquilo e curta estar ali com os colegas” (Narrativa, professor João, 06/03/2024, grifo meu). Ainda nesse mesmo andamento, após transcrever a entrevista de João, aponto um trecho importante de como o professor desenvolve uma maneira diferente de motivar seus alunos:

Tento sempre estar brincando, sempre sorrindo, e fazendo com que a aula seja agradável, pra tentar remeter que o futsal é agradável, que o local da prática de esporte é um local leve e descontraído. A ideia é incentivá-los **a continuar a prática esportiva** (Entrevista com o professor João, 12/04/2024, grifo meu).

João prefere desenvolver o motivar a partir de uma prática leve, agradável, descontraída, permitindo que o aluno se sinta confortável em desenvolver a sua prática em um ambiente com incentivo, atrativo e descontraído.

Para tanto, pela narrativa de João, a motivação é preconizada a partir do entendimento das colocações de Anderson e de que a motivação deve ser desenvolvida no intuito de cativar os alunos a partir de incentivos, para que o ambiente do futsal seja algo leve e agradável. Estas proposições vão ao encontro do estudo de Rufino e Darido (2012), os autores desenvolvem que um ambiente agradável e prazeroso pode ser fundamental dentro do contexto esportivo para o desenvolvimento de autonomia e emancipação. Além disso, um ambiente assim tende a ser mais motivante de modo a permitir uma melhora nas aprendizagens dos alunos (Da Costa *et al.*, 2014).

Observa-se que apesar da importância da motivação nas narrativas dos professores, os mesmos, não relatam as dificuldades em motivar os alunos nas suas práticas. Parece que a motivação é algo pautado dentro da empresa/escolinha e que, de uma forma ou de outra, reverberam nos discursos dos professores. Para tanto, e após as afirmações dos professores: será sempre possível propiciar um ambiente agradável aos alunos para a prática do futsal? Será que todos os alunos se sentem bem e motivados para a prática esportiva?

6.3.2 As instruções e os processos motivacionais

A ideia de motivar os alunos nas aulas aparecem nas práticas dos professores Gabriel e João, mostrando assim que as normativas de Anderson se tornam evidentes.

Um claro exemplo disso são algumas observações da aula de João do dia 10 de junho: João sempre se utiliza da motivação com a ideia de incentivar, com muitos elogios e palavras de empenho: ‘Boa!’, ‘Isso, muito bem!’, ‘Foi bom, foi bom[...], mas pode melhorar, vamos seguir assim!’, ‘Parabéns, pessoal, excelente!’, são alguns dos incentivos que o professor utiliza (Diário de campo 23,10/06/2024). O mesmo é notado sobre as aulas do professor Gabriel, ele incentiva os alunos, a partir de palavras como: “Muito bom!” “excelente gente, gostei muito!” (Diário de campo 22, 03/06/2024).

Diferentemente de Gabriel e João, Anderson, tanto nas atividades principais quanto no jogo, mantém a ideia de orientar os alunos com um tom de voz mais elevado. Assim, noto que Anderson orienta os alunos e os mesmos não intercedem com dúvidas ou questionamentos. Na sequência, o professor realiza o jogo dito por toda a quadra utilizando a mesma proposta de trocas rápidas quando a bola sai da quadra. Observo o professor mais agitado, falando alto e orientando os alunos, mas no decorrer do jogo, os próprios alunos começam a entender a dinâmica, fazendo com que o professor os oriente menos, apenas tentando motivar com palmas e assobios (Diário de campo, 01b professor Anderson, 08/01/2024).

Outro ponto observado é que, nessa questão, Anderson é mais assertivo nas orientações no jogo. Em alguns casos, ele para o jogo para dizer onde e o que os alunos devem fazer; em outros casos, ele não realiza a parada de jogo, mas orienta em voz alta, mostrando energia, dizendo o que os alunos devem fazer. Nota-se que os alunos seguem suas orientações sem contestações (Diário de campo 02b, 11/01/2024).

Para Anderson, as orientações nas aulas e no jogo, tem o intuito de “motivar, cativar, incentivar[...]” (Narrativa do professor Anderson, 25/01/2024), apesar disso, observa-se que Anderson não abre espaço para que haja esclarecimentos ou questionamentos por parte dos alunos. Em um momento em que Anderson finaliza uma aula, lhe pergunto sobre esta situação:

São duas situações: temos duas unidades de trabalho, **na unidade da escola, há uma comunicação maior**. Na outra unidade, do clube, eles têm treino uma vez na semana e o que acontece? Não **há comunicação entre eles, não há perguntas, eles não têm atitude, não tem proatividade** de perguntar[...] **acredito que isso faz parte da geração** porque em ambas as unidades quando eu abro espaço pra eles perguntarem e tirar as dúvidas... é complicado sair perguntas deles. Mas vejo maior dificuldade na unidade que os treinos são uma vez na semana (Narrativa do professor Anderson, 08/01/2024, grifo meu).

Percebe-se que na narrativa de Anderson fica evidente a preocupação da tentativa de motivar os alunos nas aulas. Importante notar é que há uma aproximação entre a ideia de motivar os alunos e o de desenvolver um pensamento de reflexão sobre o que acontece naquela aula. Anderson, se atenta em dar a oportunidade para os alunos dialogarem com ele, mas a princípio, não há um retorno positivo dessa relação aluno-professor. Para tanto, esta falta de diálogo na relação pode acabar influenciando numa falta de motivação entre os alunos.

O estudo de Bidutte (2001) relata exatamente o princípio acima. Nele, verificou-se a motivação de alunos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. No estudo, ficou evidente que as alunas do sexo feminino consideram as aulas não motivantes a partir da falta de diálogo com o professor. Assim sendo, essa falta de motivação que pode aparecer nas aulas de Anderson pode indicar uma falta de identidade do professor, que assume uma postura de técnico e o aluno, de atleta (Machado, 1997). Neste caso, há uma diferença significativa nas

expectativas e na relação professor-aluno acontecendo uma centralização dos processos de ensino e aprendizagem voltada ao professor (Bidutte, 2001).

Gabriel demonstra uma postura diferente na relação com os alunos dentro do contexto da aula e do jogo. Ele entende que é primordial a motivação e os questionamentos. Utilizando-os para orientar os alunos, e permitir que sejam ouvidos e tenham liberdade para a execução de variadas ações dentro do jogo. Estes aspectos ficam evidentes em uma fala de Gabriel, logo após ministrar mais uma aula:

[...] Então o objetivo é isso, **é fazer as crianças entenderem o porquê elas estão fazendo aquilo pra capacidade de adaptabilidade delas e também compreensão delas ser maior.** Então se entendo o que eu tenho que fazer na hora de jogo, eu precisar modificar por algum motivo. Eu sei pra onde eu tenho que modificar e o que eu posso modificar. A mesma coisa também pra questão do aprendizado né? Elas precisar saber o porquê estão fazendo e não só executar o movimento, porque daí fica mais natural na hora do jogo. Por isso que sempre quando eu posso, eu costumo questioná-los e perguntar a eles: por que vocês estão fazendo isso? Fazer eles refletirem no que eles estão executando e não apenas executar por executar (Narrativa do professor Gabriel, 11/03/2024, grifo meu).

Gabriel toma uma outra postura, sendo mais atento em buscar o diálogo com os alunos durante as aulas e principalmente no jogo. O professor cita que os alunos, a partir de indagações dele, possam ter uma maior adaptabilidade e uma melhor compreensão do que fazer em aula. A ideia de Gabriel parece interessante. Com as indagações, ele narra que a ideia é de fazer com que os alunos reflitam no que estão executando.

Neste princípio de fazer os alunos refletirem em suas execuções, atenta-se a seguinte nota do dia 11 de março: “percebi o jogo fluindo, com os alunos realizando os objetivos propostos para a aula”. Mantendo a dinâmica do jogo, percebi o professor parando algumas vezes o jogo em momentos oportunos com o intuito de orientar os alunos em algumas situações. Ele falava aos alunos: “Fulano, poderia fazer o passe ali?...Fulano, e se você realizasse o passe para aquele lado? Ciclano, se movimenta mais, não fica tão parado, para a bola chegar aí o que você tem que fazer?” (Diário de campo 12, 11/03/2024).

João tem uma posição semelhante à de Gabriel acerca das motivações e questionamentos. Para tanto, em uma nota de campo do dia 6 de março, observo que o jogo estava fluindo e o professor utilizava das orientações em alguns casos, principalmente relacionadas ao posicionamento dos alunos. Como são crianças de seis e sete anos, o professor, em alguns casos, parava a aula e orientava os alunos de modo a tentar deixá-los mais à vontade no jogo. João dialogava com os alunos e ao mesmo tempo tentava os motivar para jogar. Em alguns casos, ele salientava: “Tenta o passe para frente, isso!”, “Muito bem gente, para onde eu passo agora?” “Excelente, passe com o lado interno, muito bem, e agora?” “Olha a linha de passe do colega!” (Diário de campo, 09, 06/03/2024).

Notando o trabalho de Gabriel e João, mesmo com eles considerando a importância da motivação e tentando utilizar os questionamentos, parece que há contradições em suas falas e ações. O que Gabriel e João preconizam acerca dos questionamentos realmente não acontece de maneira clara.

Apesar da utilização dos questionamentos, com Gabriel citando vários objetivos como a adaptabilidade e a compreensão dos alunos, observa-se que ele demonstra certa rapidez em desenvolver as atividades. Apesar de ouvir e entender os alunos, Gabriel acaba por instigar os alunos às respostas, às vezes, até respondendo os questionamentos, com o intuito de não ter perda de tempo de aula.

O mesmo acontece com João, ele utiliza do motivar ao decorrer das atividades, sem pará-las, no entanto, os questionamentos ocorrem em menor intensidade quanto a aula de Gabriel. Assim sendo, João relata essa situação a mim, como algo que lhe incomoda acerca da ideia das indagações e da rapidez em ministrar as aulas: “O fator tempo me frustra um pouco, não gostaria de ter esse tempo limitado pra ministrar a aula, não ter tempo de conversar, explicar e perguntar assuntos da aula aos alunos” (Narrativa do professor João, 23/04/2024).

Neste caso, a motivação, o instruir e os questionamentos (indagações) são intervenções utilizadas pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem no esporte (Gonzalez; Bracht, 2012). Para Gabriel e João, no entanto, essa indagação, também visava induzir e tentar instruir os alunos “*ao que fazer*” nas diferentes situações de jogo que eram lhe apresentadas.

Conforme algumas narrativas dos próprios professores, os mesmos questionavam os alunos quanto aos ensinamentos, mas na pergunta, relatavam a resposta numa tentativa de induzí-los. Apesar da iniciativa da utilização das indagações pelos professores parece que elas não foram desenvolvidas de forma adequada. Acredita-se que as questões como o tempo e a duração de aula possam influenciar neste processo.

Entretanto, Gonzalez e Bracht (2012) relatam que o trabalho de intervenções com a indagação é fundamental para o estímulo e reflexão dos alunos aos diferentes contextos táticos do jogo. Logo, se torna necessária a proposta dos docentes de oportunizar a seus alunos um papel ativo nas aulas, refletindo na capacidade de tomada de decisão e reflexão de suas ações.

Portanto, um ensino pautado em intenções táticas voltadas a perguntas e reflexões viabilizam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno tenha um papel ativo nas aulas, sem o professor lhe fornecer respostas prontas (Dumke; Ginciene, Borges, 2021). De um modo geral, as intervenções utilizadas pelos professores durante as aulas estavam condicionadas à execução de movimentos e pouco favoreciam a ideia de reflexão e ação dos alunos nas diferentes situações de jogo.

6.3.3 Discussão

No andamento desta pesquisa, considerando os fatos narrados e as aulas preconizadas pelos professores, observa-se que a motivação é o ponto chave para o desenvolvimento das práticas dos professores na escolinha. Além do fato desta motivação ser desenvolvida com o intuito de incluir (voltada a possível missão da empresa/escolinha), ela é difundida a partir das normativas de Anderson, representadas a partir de uma fala dita constantemente: “Professores, motivem seus alunos!” (Narrativa do professor Anderson, 25/01/2024).

Os professores da presente pesquisa utilizam da motivação de maneira constante em suas aulas. Cativados pela premissa da possível inclusão, eles desenvolvem suas aulas para que os alunos se sintam importantes, que participem das aulas, que sejam valorizados e que o ambiente esportivo seja o mais prazeroso possível.

Nesse âmbito, a intervenção do professor tem uma ação de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que a motivação apareça como uma intervenção no intuito de estimular os alunos durante a realização das tarefas (Dumke; Ginciene; Borges, 2021). Com esse intuito, para o professor motivar o aluno em relação a motivação intrínseca, representa um grande desafio, visto que a qualidade da interação entre professor e aluno é basicamente influenciada pelo estilo motivacional dos primeiros (Guimarães; Boruchovitch, 2004). Portanto, um professor motivado e estimulado pode ser a fonte de satisfação dos alunos, enquanto um professor desmotivado ou sem interesse pode influenciar os alunos à diversas frustrações.

Ainda nesta ideia, conceituando a motivação, pode-se dizer que ela é uma força que direciona o indivíduo a realizar uma ação ou praticar determinado esporte (Samulski, 2000), sendo investigada em diversas modalidades esportivas (Coelho; Machado; Schutz, 2021).

Neste caso, e fazendo ligações com os apontamentos narrados pelos professores da pesquisa, o estudo de Notari *et al.* (2018) retrata que a motivação é benéfica para uma melhor adesão a prática esportiva, maior entusiasmo, confiança, competência técnica, tática e física para melhores resultados. Os mesmos autores relatam que os professores devem entender os fatores que motivam os alunos, visto que treinos focados nestes fatores aumentam a permanência no esporte e melhoram o processo de ensino e aprendizagem.

Neste interim, observa-se que os professores, em suas narrativas e ações em aula, apresentam-se estimulados e tentam desenvolver as premissas motivadoras aos seus alunos. A

motivação condicionada por Anderson e repassada aos seus professores parece ser utilizada como ferramenta para possíveis intencionalidades pedagógicas. No entanto, o que se percebe é que aparentemente a motivação é usada como estratégia para uma boa aula.

Na tentativa de entender o porquê de os professores utilizarem da motivação como uma estratégia normativa, se faz necessário o entendimento de que atualmente um “novo docente” está sendo constituído. Sabe-se que a contemporaneidade está exigindo um perfil do trabalhador moderno, onde “as emoções estão se transformando em matéria-prima dentro do contexto de um capitalismo de emoções” (Scherer; Graff, 2020, p.09).

Nesse sentido, a motivação é evidenciada para uma ligação com as emoções permitindo entendê-la nas atribuições da docência no contexto de capitalismo/neoliberalismo a partir do estabelecimento de uma cultura de *coaching*⁵. Esse processo mostra conexões com a pesquisa, visto que a motivação é usada como uma estratégia para poder agradar e fazer o aluno se sentir bem nas aulas.

Neste cenário observado, à docência parece se resignificar, com os professores tendo que assumir funções motivacionais com o intuito de tentar atingir e influenciar seus alunos (Scherer; Graff, 2020). Na pesquisa, observando as posturas de Anderson e dos seus professores, eles acabam se reconfigurando como motivadores, através das suas instruções, falas e questionamentos, numa tentativa de se direcionar a uma possível aprendizagem aos alunos. Para tanto, o posicionamento dos professores como motivadores não deve ser tratado como algo prioritário nos processos educativos.

⁵ Composição de um capitalismo flexível e emocional que constitui um conjunto de referentes que, quando incorporados ao contexto educacional, passam a orientar as práticas empreendidas na escola e, por consequência, as possibilidades de aprendizagem e as relações produzidas entre professores e alunos (Scherer; Graff, 2020, p.06).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu nunca perco. Ou eu ganho, ou aprendo”.

Nelson Mandela

O presente estudo teve como objetivo geral, compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS. Após o processo de análise temática e da produção de informações gerada durante o desenvolvimento desta pesquisa narrativa, foram produzidos três temas interpretativos: A perspectiva inclusiva e suas influências nas práticas pedagógicas dos professores de escolinhas de futsal; o jogo e as implicações prático-pedagógicas nas aulas dos professores de iniciação esportiva ao futsal e as intervenções dos professores: a motivação e o questionamento como ferramentas pedagógicas.

Neste intuito, a presente pesquisa foi realizada com professores de uma escolinha de futsal extracurricular. Essa escolinha tem a missão de desenvolver a inclusão e o esporte para todos os alunos. No entanto, essa missão parece ser redimensionada, visto que os professores alinham seus trabalhos à ideia de desenvolver estratégias para oferecer o futsal permitindo que os alunos possam participar e, quem sabe, gostar do esporte. Assim, entende-se que os professores têm, sim, um entendimento acerca da inclusão, no entanto, o redirecionamento da missão da escolinha não assegura totalmente uma inclusão social, visto que a missão é restringida aos alunos vinculados a ela.

Muitas orientações e normativas apresentadas para o desenvolvimento das aulas dos professores parte do gestor da escolinha, que também atua como professor. Assim, o gestor/professor, a partir das suas experiências e vivências como atleta e docente, manteve suas convicções acerca do desenvolvimento da sua escolinha à perspectiva de um incluir e de que o esporte é benéfico para todos. Estas convicções, de fato, se tornam presentes também nas falas dos outros professores. Assim, esta ideia parece envolver os professores em um discurso de que o esporte é essencialmente bom e trará benefícios para quem o praticar.

Observando o contexto desta possível ideia de incluir e oportunizar o esporte para todos, os professores utilizam-se de estratégias para atender os alunos. Estas estratégias são voltadas ao lúdico, às brincadeiras e aos jogos. Para tanto, os professores sabem da importância de utilizar o lúdico a partir das brincadeiras. Neste caso, em suas narrativas e práticas, salientam a utilização das brincadeiras por considerar que os alunos vão gostar, se divertir e se sentirão

motivados, além de uma possível contribuição para o desenvolvimento das habilidades motoras dos mesmos.

Já quanto aos jogos, os professores utilizam-se de várias estruturações (situações de jogo, minijogos). Em alguns casos, quando não se é possível a utilização destes eles trabalham com treinos mais analíticos. No entanto, apesar dos professores utilizarem os jogos com a ideia de desenvolver a autonomia, não fica aparente a utilização destes com finalidades pedagógicas mais específicas. Neste intuito, observou-se que os jogos salientados são atrelados a algumas fragmentações de ensino, o que pode influenciar nas fragilidades pedagógicas de um ensino sem uma intencionalidade aparente.

Com o foco nas estratégias de salientar o lúdico, as brincadeiras e os jogos, os professores querem uma prática que preconize uma suposta diversão, que sejam agradáveis e que motivem os alunos em aula. Para tanto, a motivação aparece como uma premissa interligada aos processos mencionados, com o gestor/professor reiterando-a aos seus professores para que eles motivem os alunos, para que os mesmos se sintam bem no ambiente do futsal e continuem realizando as aulas. Assim, tanto os jogos quanto o lúdico e as brincadeiras parecem ser utilizados como ferramentas motivacionais, visto que suas possíveis intencionalidades pedagógicas não ficaram evidentes ao longo da pesquisa.

Neste interim, é válido ressaltar que todos somos sujeitos do discurso e com os professores, não é diferente, pois eles são formados pelos discursos deste tempo. Entende-se que eles são tomados por esta corrente inclusiva e de esporte para todos e tentam desenvolver suas aulas com aproximações a estas correntes. Para tanto, os professores parecem transformar-se em motivadores, pois além do ensino do futsal devem atrair alunos e fazer com que aqueles já estão inseridos na escolinha não desistam.

A compreensão da prática pedagógica dos professores que participaram deste estudo levou-me a estas reflexões. Espera-se que este estudo possa trazer reflexões e, quem sabe, outras investigações acerca das práticas pedagógicas em outros esportes, tanto coletivos quanto individuais. Possivelmente, em diferentes cenários observados, outras informações e percepções poderão conduzir a novas e distintas reflexões.

Acredito que as observações, narrativas e entrevistas enriquecem o estudo permitindo diferentes análises e discussões acerca da prática pedagógica dos professores no futsal. Assim sendo, o marco teórico e o material metodológico da presente pesquisa, podem contribuir em possíveis avanços em produções de estudos futuros. Sendo assim, o aprofundamento de estudos futuros pode estar relacionados a: Pedagogia do Esporte, a prática pedagógica dos professores, a inclusão e os processos formativos no esporte e o esporte e a sociedade neoliberal.

7.1 MOMENTO DE REFLEXÕES: “TRAJETÓRIAS”

“É preciso ter um caos dentro de si para dar à luz a uma estrela cintilante”

Nietzsche

Neste meu caminho até o final de Dissertação quero aqui refletir sobre todo este processo em que me ressignifico como pessoa....

A chegada até aqui não foi fácil, o caminho, quando se quer algo, acaba se tornando tortuoso, e às vezes, desvia o nosso foco. No entanto, a perseverança, o trabalho e o acreditar em si corroboram para focar naquilo que se almeja.

Mas, o que almejamos?

Neste processo trabalhoso que foi a construção desta Dissertação muitas coisas foram me fazendo pensar. Uma delas foi entender que sair da nossa zona de conforto e pensar em novos caminhos, em novos horizontes, em novos saberes são determinantes para ver à docência a partir de novos paradigmas.... Estes novos paradigmas que buscam significados, sentidos, sentimentos, me fazem entender que o conhecimento faz a gente mudar, ou melhor, nos transformar como pessoa, como professor, como amigo, como irmão...

Meu caminho de transformação até o final deste trabalho representa muito para mim. Os conhecimentos obtidos, os momentos, as lembranças, os colegas, os professores, todos fazem parte dessa trajetória e isto me faz refletir: “Que bom que fiz a escola certa!”

Há mais de 12 anos trabalhando com iniciação esportiva, especialmente com o futsal, percebo que o mestrado me trouxe uma bagagem de conhecimentos que vão agregar, e muito, a minha vida profissional. Quando iniciei minha trajetória com o futsal, não pensava em seguir a carreira de pesquisa, mas, a partir do momento em que entro no PPGCMH e começo a entender o processo de iniciação esportiva e as relações desta com a minha pesquisa, refleti: “acho que precisava disto!”. Neste interim, entender tudo o que envolve os processos de pesquisa me fizeram ter a certeza de que era este o caminho a seguir.

Para tanto, muito do meu “ressignificar” como professor e que influencia a minha caminhada em meu trabalho com o futsal, vem da minha ligação com a UFRGS/PPGCMH. Acredito que minha jornada no mestrado veio acompanhado da sorte.... Digo isso porque tive sorte de encontrar pessoas e professores que marcaram minha trajetória. Eles deixaram sua marca nas conversas, nos debates, nas aulas, nas risadas, enfim, todos partilham junto comigo desse caminho de transformações.

Nesse sentido, este trabalho visa trazer um pouco desse pensamento de romper os paradigmas, objetivando reflexões novas acerca de processos transformadores que acabam mudando o rumo da minha vida. Acredito que o conhecimento deve ser compartilhado, e meus colegas professores de futsal partilharão deste estudo no intuito de melhorar suas aulas e haver um melhor desenvolvimento de nossas práticas, do futsal e da nossa Educação Física.

Voltando a falar das pessoas e professores que marcaram minha trajetória na PPGCMH/UFRGS, eles me fizeram ver a Educação Física por diversos olhares. Neste sentido, me fizeram entender que a representatividade, a humanidade, a integridade são pressupostos significativos que levarei por toda a minha vida.

Para tanto, acredito que a ressignificação que salientei anteriormente será importante para meus próximos passos como docente e pesquisador. Pensar em um futuro em que possa trabalhar e pesquisar ainda mais entendendo as percepções e ligações entre a docência e a pesquisa me motivam para aprender mais.

Este não é o fim do ciclo, pois quero mais. Esta Dissertação é somente o começo de mais uma caminhada a fim de me tornar um sujeito ainda mais caracterizado por inúmeras experiências.

Obrigado!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. T. P. Iniciação esportiva na escola: aprendizagem dos esportes coletivos. **Pensar a Prática**. v. 11, nº 1, 2008. Disponível em: <http://www.boletimef.org.br>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- ALMEIDA, M. A. B.; DE ROSE JUNIOR, D. Fenômeno esporte: relações com a qualidade de vida. *In*: VILARTA, R.; GUTIERREZ, G. L.; MONTEIRO, M. I. (org.). **Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI**. 1. Ed. Campinas: IPES, 2010.
- AMATO, C. **O Ensino dos esportes de invasão pautado nas abordagens de ensino baseadas no jogo: uma pesquisa-ação**. 2022. 125F. Dissertação. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- AQUINO, R.L.Q.T; MENEZES, R.P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, Campinas: SP, v. 20, e022006, 2022. ISSN: 1983-9030. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8666344>. Acesso em: 28 mai. 2023.
- ATHAYDE, P *et al*. O esporte como direito de cidadania. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n. 2, p. 490–501, 2016b. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/34049>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- ATHAYDE, P. *et al*. Panorama sobre a constitucionalização do direito ao esporte no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.49, p.38-53, 2016a. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p38>. Acesso em: 2 fev. 2023. DOI: <http://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p38>.
- AZEVEDO, M.A.O.; GOMES FILHO, A. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Rev. bras. educ. fís. Esporte** 25(2), Jun 2011. <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gWxPVPWrGpvVF6hbbsWyDLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 out. 2024.
- AZEVEDO, S.D.R. de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista eletrônica UNESP**, vol. 6, nº 2, p.1-15. 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf> . Acesso em: 24 jan.2025.
- BAYER, C. **O Ensino dos Desportos Coletivos**. Editions Vigot, Paris, 1994.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Ed: Grupo A, 2012. *E-book*. ISBN 9788563899835. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788563899835/>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Artmed Editora.2003
- BELTRAME, A.L.N.; SAMPAIO, T.M.V. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Revista de Educação Física**,

Maringá, v.26, n.3, p.377-388, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/refuem/a/gKY9BczQKMX6CmQgZdbwbBN/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 03 mar. 2023.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas** – Magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987. 1v.

BENJAMIN, W. **O narrador**. In: Benjamin W, Horkheimer M, Adorno T, Habermas J. Os pensadores. São Paulo: Editor Victor Civita; 1975. P.63-82

BENTO, J. O. **Contextos da Pedagogia do Desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BENTO, J. Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 03-97.

BETTEGA, O.B. *et al.*; PEDAGOGIA DO ESPORTE: BASES EPISTEMOLÓGICAS E ARTICULAÇÕES PARA O ENSINO ESPORTIVO. **Revista Inclusiones**, ISSN 0719-4706 - Volumen 8 / Número Especial / Julio – Septiembre 2021 pp. 185-213. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/352568089_PEDAGOGIA_DO_ESPORTE_BASE_S_EPISTEMOLOGICAS_E_ARTICULACOES_PARA_O_ENSINO_ESPORTIVO. Acesso em: 20 jan. 2023.

BETTEGA, O.B. *et al.*; A competição na iniciação ao futebol: considerações sobre a organização do jogo e a participação no ambiente competitivo. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66716/43450>. Acesso em: 21 jan.2023.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**: a Educação Física na escola brasileira de primeiro e segundo grau. São Paulo: Movimento, 1991.

BIDUTTE, L. de C. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2001 v.5, n. 52, p.49-58. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/frFHHrCVfTD6ZGYNvGWRZNB/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso em: 02 out. 2024.

BORGES, R.M. *et al.* Possibilidades de realização do DIAGNÓSTICO NO ENSINO DOS ESPORTES: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Motrivivência** v. 29, n. 50, p. 104-122, maio. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p104/34001>

BRACHT, V; GONZÁLEZ, F.J.G. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

BRACHT, V. Epistemologia da educação física. In: MAIA, Adriano; CARVALHO, Máuri de (Org.). **Ensaio: educação física e esporte**. Vitória: UFES, 1997b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/1998 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 1998.

BRAUNER, L.M; VALENTINI, N; C; SOUZA, M.S. Programa de Iniciação Esportiva Influencia a Competência Percebida de Crianças? **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 22, n. 3, p. 527-539, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/wQ3Sqv5x6HCzN3fMMFs7kSk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (Org.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016. p. 191-205.

BRETON, H. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QxBVRnWrSypHwTpCbdShP3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BUNKER, D; THORPE, R. The curriculum model. In: THORPE, Rod; BUNKER, David (Ed.). **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986. p. 7 10. Disponível em: <http://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

CANAN, F; STAREPRAVO, F. A. A constitucionalização do direito ao esporte no Brasil: considerações sobre o processo e o produto. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; SILVA, Luciano Pereira da. (org.). **A constituição brasileira de 1988 e as políticas públicas de esporte e lazer: produções em programas de pós-graduação**. Campinas: Autores Associados, 2019a. p. 7-30.

CANAN, F. Planejamento e organização da competição esportiva pedagógica para crianças e adolescentes: um exemplo no basquetebol. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 259-268, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/17970>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARDOSO, M. F. S. **Para uma teoria da competição desportiva para crianças e jovens**: um estudo sobre os conteúdos, estruturas e enquadramentos das competições para os mais jovens em Portugal. 2007. Tese (Doutorado). 273 p. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.

CARVALHO, A.M; ALVES, M.M.F; GOMES, P.L.D BRINCAR E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/kFpV5sBMYhTLMw39wXfyJ6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLEMENTE, F.M. Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os Estilos de Ensino e Questionamento à Realidade da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 587-601, abril/junho 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/znRwWCwn3ZmBtwg43mTbmRv/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03 out. 2024.

CLEMENTE, F.M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 315-335, abr/jun de 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27495/19075> . Acesso em: 03 out. 2024.

COALTER, F. Sports clubs, social capital and social regeneration: “ill-defined interventions with hard to follow outcomes”? **Sport in Society**, 10(4), 537-559.2007.

COELHO, E., MAHCADO, J. M., & SCHULTZ, E. dos S. F. Fatores motivacionais para a prática de futsal e futebol por crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **RBFF - Revista Brasileira De Futsal E Futebol**, 13(55), 604-614.2021. Recuperado de <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/1191>. Acesso em: 08 out. 2024.

CORRÊA, M. de S. **Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Editora: Cengage Learning Brasil, 2015.

COSTA, M. C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, M.L.R. A narrativa oral, a análise de discurso e os estudos de gênero. **Estudos de Psicologia**, 2006, n. 11, v.1, pg. 65-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/6q33SjCn4gWmPGMLtj3zTrH/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 14 mai. 2023.

DA COSTA *et al.* O sentido do esporte para atletas de basquete em cadeiras de rodas: processo de integração social e promoção de saúde. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 36, n. 1, p. 123-140, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/W4tP64KbkstpD5p55hVZMBH/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 08 out. 2024.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

DARIDO S. C; RANGEL, I.C.A. **Educação Física no Ensino Superior - Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica, 2ª edição, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; 2001.

DOS SANTOS *et al.*, Riscos e benefícios da especialização esportiva precoce: um estudo de revisão. 2022. *In*: DORNELLAS. L.C.G; NEVES, C.M; REZENDE. F. (Org.). **EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS INTERFACES: lazer, aventura e meio ambiente**. Editora Científica digital: cap. 12, v.1, ed.1.2022. ISBN 978-65-5360-050-8

DUMKE, A. P. de O., GINCIENE, G., & BORGES, R. M. O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos. **Educación Física Y Ciencia**, 23(1), e165.2021. <https://doi.org/10.24215/23142561e165>. Acesso em: 07 out. 2024.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, n.7, v.(2), p.371-378, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/vc3HmxqcjLnrQpFpLwskhzm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso: 06 jan. 2025.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão, 1992.

FABIANI, D. J. F; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do Jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. **Corpo consciência**, p. 103-117, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10281> . Acesso em 24 mar. 2023.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.

FAGUNDES, F. M. **O Modelo Teaching Games for Understanding e a Praxiologia Motriz: sistematização do ensino para compreensão da lógica interna do voleibol**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20358>. Acesso em 04 mar. 2023.

FARIA, F; CAREGNATO, A.F; CAVICHIOELLI, F.R. O esporte e a competição na educação física escolar: perspectivas educacionais a partir dos conceitos da pedagogia do esporte. **Rev. Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 37, p.01-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/22863>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FELICIANO, M.J.S. **O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil como meio da aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Itabaiana, PB. 2013. 27p.

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. *In*: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (Org.). **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 115-131.

FLORES, N.T.E; RIZZO, D.T.de S.; VALENÇOELA, L.P. Por uma Pedagogia do treinamento esportivo infantil. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 – v.. 27 – Jan./Jun. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/869>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FONSECA, G.M.M; MANGINI, R.E.; ZECHIN, F. O abandono do futsal na iniciação esportiva. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo. v.6. n.21. p.169-176. Dez.

2014. ISSN 1984-4956. Disponível em:

<http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/273>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt_. Acesso em: 4 mai. 2023.

FRANCO, M. A. do R. S; LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/> . Acesso em: 14 mai. 2023.

FRASSON, J. S; WITTIZORECKI, E. Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 57, p. 01-23, janeiro/março, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e54326> . Acesso em: 23 fev. 2024.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 78 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABARRA, L.M; RUBIO, K; ANGELO, L. F. A Psicologia do Esporte na iniciação esportiva infantil. **Psicol. Am. Lat.** [online]. 2009, n.18, pp. 0-0. ISSN 1870-350X.

GACHET, E; LEONARDI, T. J; PRODÓCIMO, E. Influência de uma proposta de Futsal na manifestação de violência entre crianças. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, n. 2, p. 53-67, 2017. DOI:<https://doi.org/10.5628/RPCD.17.02.53>

GALATI, L. R. *et al.*. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 03, p. 115–127, 2018. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6444>.

GALATTI, L. *et al*; PEDAGOGIA DO ESPORTE: TENSÃO NA CIÊNCIA E O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/refuem/a/TmSL4WC7smH9TmQRDXCdz7Q> Acesso em: 20 mar. 2023.

GALATTI, L.R. **Pedagogia do esporte: esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol**. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALATTI, L. *et al.*, Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**,

Campinas, v. 6, ed. especial, p. 397-408, jul. 2008 ISSN: 1983 – 9030. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637843>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GALATTI, L.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e a aplicação das teorias acerca dos jogos esportivos coletivos em escolas de esportes: o caso de um clube privado de Campinas-SP. **Conexões**, v. 5, n. 2, p. 31-44, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637877>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GALATTI, L. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A. & OLIVEIRA, J. (orgs.). **O ensino dos jogos desportivos: FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos**, p. 11-25, 1994.

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

GAYA, A. Corpos esportivos: o esporte como campo de investigação científica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, supl. 5, p. 125-27, set. 2006. <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v%2020%20supl5%20artigo30.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

GAYA, A. Caminhos e descaminhos nas ciências do desporto. Entre o porto alegre e o porto sentido. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.1, n. 1, p. 80-87, 2001. Disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/11.pdf. Acesso em: 23 mai. 2023.

GHIRALDELLI JR., P. **O Que é Pedagogia**. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GIL-ARIAS, A. *et al.* Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 1, p. 36-53, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1356336X18816997>. Acesso em: 02 out. 2024.

GRAÇA, A; MESQUITA, I. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, Fernando (Ed.). **Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar**. 2. ed. Porto: Editora FADEUP, 2015. cap. 1, p. 9-54.

GRÉHAIGNE, JF; WALLIAN, N.; GODBOUT, P. Modelo de aprendizagem de decisão tática e práticas dos alunos. **Educação Física e Pedagogia do Esporte**, n.10, v. (3), p. 255–269, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408980500340869>

GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A.. **Teaching sport concepts and skills**: A tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics.1997.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2023.

GONZÁLEZ, F. J; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZALEZ, N.M; PEDROSO, C.A.M.Q. Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 15, nº 166, Mar de 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd166/esporte-como-conteudo-da-educacao-fisica.htm> . Acesso em: 11 mai. 2023.

GOODSON, I. **El cambio en el currículum**. Barcelona: Octaedro, 2000.

GUIMARÃES, S.E.R ; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.1, v. 2, pp.143-150, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002> Acesso em: 07 out. 2024.

HARO, G.K. **A percepção de professores de futsal “extracurricular” sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares em Porto Alegre**. 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2020.

HIRAMA, L. et al. Sport and values: contributions to the formation of moral personality. In: **SciELO Preprints**. 2024. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9528>

HIRAMA, L.: **Algo para além de tirar as crianças da rua: A Pedagogia do Esporte em Projetos socioeducativos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

HIRAMA, L; MONTAGNER, P.C. Algo para além de tirar as crianças da rua: A Pedagogia do Esporte em Projetos socioeducativos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 149-164, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/VjrkZPssKdWZyNY3MVGvKQJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 8 jun. 2023.

KETELE, J.M. de. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Contexto, 1998.

KORSAKAS, P *et al.* Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **Licere**, Belo Horizonte, v.24, n.1, mar/2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29534>. Acesso em 20 jun. 2023.

KOZAK, J. C. P., GASPAROTTO, G. da S. Análise motivacional da prática de futsal em crianças de 3 a 7 anos de idade e das expectativas dos pais. **RBFF - Revista Brasileira De**

Futsal E Futebol, 10(39), 421-427.2018. Recuperado de <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/592>. Acesso em: 10 out. 2024.

KROEF, R.F.S; GAVILLÓN, P.Q; RAMM, L.V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 02, 2020, (online version). doi:10.12957/epp.2020.52579 ISSN 1808-4281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005. Acesso em: 10 mai. 2023.

KROGER, C; ROTH, K. **Escola da bola**. 1ª edição. São Paulo: ed. Phorte, 1999.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006. (Coleção educação física).

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LAUNDER, A. G.. **Play practice**: The games approach to teaching and coaching sports. Champaign, IL: Human Kinetics.2001.

LEONARDI, T. *et al.*, Referenciais da pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: interfaces teóricas e aplicadas. **Revista Pensar a Prática**. 2021, v.24:e68983. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/68983>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LEONARDO, L; SCAGLIA, A. J; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, RioClaro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>. Acesso em: 28 dez .2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez, 2017. *E-book*. ISBN 9788524925573. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925573/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

LIGHT, R. Experiências de treinadores de Game Sense: oportunidades e desafios. **Educação Física e Pedagogia do Esporte** , n 9, v(2), p115–131, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1740898042000294949>

LOPES, C., OLIVEIRA, R.F.P.; ALENCAR, G.P. Como a prática esportiva inclusiva na escola pode contribuir na vida social do aluno? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, n. 22, v.1, pg. 102-108. 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8911/5719>. Acesso em: 19 mai. 2023.

LUGUETTI, C.N; *et al.* O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos. **Rev Bras Ciênc Esporte** ;n.37, v.4:p.314-322. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gc6m5jX6yQ3jzhDJgwPr6qh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

LUGUETTI, C.N. **Práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos-SP**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. de 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/48275>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MACHADO, G.V; GALATTI, L. R; PAES, R. R. 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. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/24459>. Acesso: 02 fev. 2023.

MACHADO, G.V. **Pedagogia do Esporte**: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACHADO, G.V. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1- 21, set/dez, 2011a. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/10913>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MACHADO, G.V. et al; Pedagogia do Esporte e dimensão conceitual: o conhecimento na perspectiva das atletas de basquetebol da cidade de Taubaté, SP – Brasil. *In*: 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos, 2011, Porto. **3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos**, 2011.

MACHADO, A. A. Psicologia do esporte: sua história. In: A. A. Machado (org) **Psicologia do Esporte**. Jundiaí: Ápice, 1997.

MARQUES, R.F.R; GRAEFF, B. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 6, n. 2, p. 115-130, maio-ago. 2022 | ISSN 2594-6463 | DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130>. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MARQUES, R.F.R.; GUTIERREZ, G. L., ALMEIDA, M. A. B. de. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **Conexões**, n.6, v.2, p. 42–61. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637803>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MAZZOTTI, A. J.A. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pqgh43MXqYxz7LzgXJS7Vwg/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 fev. 2024.

MELO FILHO, A. **O novo direito desportivo**. São Paulo: Cultural Paulista, 2002, p. 17.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 8ª Edição, Hucitec, São Paulo, Rio de Janeiro, 2004.

MIZUKAMI, M. da G.N. **Ensino: As Abordagens do Processo** : Grupo GEN, 1992. *E-book*. ISBN 9788521635956

MOLINA NETO, V. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**, ano 2, n. 2, 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/perfil/article/view/77342/pdf> . Acesso em: 23 fev. 2024.

MOTA JUNYOR, J.L.R; KRAHENBUHL, T. O ensino do handebol na escola: uma pesquisa-ação com o TGfU e com o Sport Education Model. **Educación Física y Ciencia**, JAN/MAR, 2023, vol. 25, núm. 1, e250. ISSN 2314-2561. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce250>. Acesso em: 02 out. 2024.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NETO, L.S; NETO, S.S. A Epistemologia da Prática e a Sistematização de Saberes Docentes na Educação Física: A Perspectiva de um Grupo Autônomo de “Professores-Pesquisadores”. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18912>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NIETO, S. **Razones del professorado para seguir com entusiasmo**. Colección Repensar la educación, nº 21. Octaedro S.L: Bailén/ Barcelona, 2006.

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

NOGUEIRA-RAMIREZ, C.E. **O governmento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade de aprendizagem**. Tese de Doutorado apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, Porto Alegre - RS, 266p.

NOGUEIRA, V.A. *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-, out./dez. de 2018. Disponível em: Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. Acesso em: 15 jun. 2023.

NOTARI, G. S. *et al.* Fatores motivacionais em atletas de categoria de base de um clube de futebol de Porto Alegre. **Rev. Br. de Futs. e Fut**, São Paulo, SP, v. 10, n. 41, p. 703-709, 2018. Disponível em: <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/666>. Acesso em: 08 out. 2024.

OLIVEIRA, F. V. C. **Participação feminina no futsal escolar de Ribeirão Preto: a perspectiva de jogadoras do ensino médio sobre questões de gênero.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

OLIVEIRA, C.B.E; ALVES, P.B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, 2005, 15(31), 227-238. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010> Acesso em: 07 out. 2024.

OSTERLIND, M; WRIGHT, J. If sport's the solution then what's the problem? The social significance of sport in the moral governing of 'good' and 'healthy' citizens in Sweden, 1922–1998. **Sport, Education and Society**, 19:8, 973-990, DOI: 10.1080/13573322.2012.726217. Acesso em: 11 out. 2024.

PARAISO, M.A. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PAES, R.R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, supl. 5, p. 171, set. 2006. Disponível em: http://www.usp.br/eef/xipalops2006/48_Anais_p171.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

PAES, R.R. A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: DE ROSE JUNIOR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PAES, R.R. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental.** Canoas: ULBRA, 2001.

PAES, R.R. **Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental.** 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PEREIRA, A. Funções do brincar/jogar no desenvolvimento da sociabilidade: teorizações. **Eestudos**, Goiânia, v. 38, n. 01/03, p. 9-27, jan./mar. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/seer,+1911-5770-1-CE%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/seer,+1911-5770-1-CE%20(4).pdf). Acesso em: 03 out. 2024.

PRADO, A. F. *et al.* Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber Revista Eletrônica**. Londrina: INESUL, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/1109?mode=full>. Acesso em: 01 mar. 2024.

RAMOS, A.M.; NEVES, R.L.R. A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade: notas introdutórias. **Pensar a prática**, n.11, v.1, p: 1-8, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/1786>. Acesso em: 28 jun. 2023.

REVERDITO, R.S; COLLET, C; MACHADO, J. C.B.P. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 26, n. 2, p. 82-98, mai./ago.,2022| ISSN

1517-6096 –ISSN: e 2178-5945DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.v26i2.14214>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/14214>. Acesso em: 13 jun. 2023.

REVERDITO, R.S; SCAGLIA, A. J. Competições escolares: reflexão e ação fazendo diferença na escola. *In.*: REVERDITO, R. S; SCAGLIA, A. J; MONTAGNER, P. C. (org.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, R.S; SCAGLIA, A; PAES, R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RICCI, C.S; OLIVEIRA, F.V.C; MARQUES, R.F.R. O esporte no contexto escolar extracurricular: sentidos e contradições no ensino do futsal. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 48, e237054, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WLR4rX3GD7PdHpPWygNsQ3L/?format=pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RICCI, C.S. **O futsal no ambiente extracurricular: as perspectivas e objetivos de ensino de instrutores/treinadores atuantes em escolas particulares da cidade de Ribeirão Preto/SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/SP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

RIZZO, D. T. S. **Esporte para todos ou quase todos? considerações sobre a prática esportiva educacional**. 1. ed. Ponta Porã-MS: Ed. FAMAG, 2017.

ROCHA, J. S.; ROZEK, M. Quando aprender na escola é (im)possibilidade. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 16, n. 1, 2018, p. 361-373. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2714/919>. Acesso em: 10 out. 2024.

ROCHA, C.T.M; AMADOR, F.S. Experiência e narrativa: inspiração benjaminiana para uma clínica do trabalho. **Psicol. estud.**, v. 24, e40374, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/5Sv4qbTSpkKCLctjDPKY8KH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 dez. 2024.

ROSA, J. C. D., BORGES, R. M., FRAGA, A. B. O ensino dos esportes em espaços não escolares: uma análise das tarefas e intervenções propostas por treinadores. **Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal**, 7, 35-44.2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263874> . Acesso em 01 out. 2024.

RUFINO, L.G.B; DARIDO, S. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/WCKk4pM4SxXcQVs3BVSYPJH/?format=pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

RUSSO, G. **Notas de aula – construção do marco teórico conceitual**. Disciplina Seminário de Monografia I, do curso de Serviço Social, da (UERN), 2013.

SADI, R.S. **Pedagogia Faz Esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas**. Ícone, 2016.

SALES, D. E; F. P. G . REIS. 2015. “O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LAVRAS - MG”. **Revista Mineira De Educação Física** , n.23, v.(1), p :72-98.2015 Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revminef/article/view/10012>. Acesso em 02 out. 2024.

SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 2000.

SANCHES, S; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, núm. 4, dez, 2011, pp. 825-841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/r6k3NtLmXDhwcRrDLcvWnwq/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SANCHOTENE, M.U; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, jul-set; n.27, v.3, p:447-457, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/JWjppnhQdJNS7LGMycqDwsQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 mar. 2023.

SANDELOWISK, M. Sample size in qualitative research. **Research in Nursing Health**, Nova Iorque, v. 18, p. 179-183, apr. 1995. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/nur.4770180211>. Acesso em 16 dez. 2024.

SANTANA, W. C. **Futsal: metodologia da participação**. 3. ed. Campinas: Companhia Esportiva, 2018.

SANTANA, W.C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. *In*: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (Org.) **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-22.

SANTANA, W.C. Iniciação esportiva e algumas evidências de complexidade. Simpósio de Educação física e desportos do Sul do Brasil, **Ponta Grossa**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002. p. 176-180.

SANTOS, I. O. dos *et al*; Percepções iniciais sobre a conscientização tática no processo de iniciação esportiva do projeto de extensão “escola de esportes” da ESEFID/UFRGS. **Conexões**, n.20, v. 2022. <https://doi.org/10.20396/conex.v20i00.8667651>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8667651>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SCAGLIA, A.J. **Pedagogia do Esporte: Metodologia do ensino/ treinamento dos esportes coletivos: um case**. 25 mar. 2021. Apresentação online- UNIFACCAMP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N5dNtwEPbrc&t=3000s>

SCAGLIA, A.J; *et al.* **Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés retos**, n.39, 2021 (1º semestre). Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF), ISSN: Edición impresa: 1579-1726.

SCAGLIA, A.J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa De Ciências Do Desporto**, Portugal, v. 17, p. 27-38, 2017. Disponível em: https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-S1A/1-02.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

SCAGLIA, A.J. Perspectivas pedagógicas no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e Esporte no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2016, p. 43-72.

SCAGLIA, A.J; REVERDITO, R.S; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, A; NASCIMENTO, J.V. do; OLIVEIRA, A.A.B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2014. 560p.

SCHERER, R. P; GRAFF, P. Professor, tutor ou coach? reflexões sobre a docência em um contexto de capitalismo flexível e emocional. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13822, jan./dez.2020 Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13822>. Acesso em: 08 out. 2024

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEABRA, A.L.S. **Bases teóricas e conceituais da Pedagogia do Esporte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SEDORKO, C.M; FINK, S.C.M. Sentidos e significados do esporte no contexto da educação física escolar. **J. Phys. Educ.** v. 27, e2745, 2016.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/npMY7sSH4jLpDkxhxytyyND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2024.

SEVERINO, C. D; PORROZZI, R. A ludicidade aplicada à educação física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, Volta Redonda, ano II, nº 3, p. 51-58, jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/919>. Acesso em: 08 out. 2024.

SIEDENTOP, D. What is Sport Education and how does it work? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 69, n. 4, p. 18-20, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>. Acesso em: 30 set. 2024.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, L.F.N; LEONARDO, L. SCAGLIA, A. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte. Mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.25, v.274, p. 145-163, 2021. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2344/1365?inline=1>. Acesso em 5 jun. 2023.

SILVA, R.M; HENNING, P. Esporte moderno e fabricação do sujeito: processos disciplinares, processos regulamentadores. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/viewFile/2008/1076>. Acesso em 06 out. 2024.

SOUZA, L.K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, n.71, v.(2), p: 51-67. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2/05.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2024.

SOUZA, R.A.D.C. Narrativas orais como fontes para uma compreensão histórica da experiência vivida. **Revista Maracanã**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 118-129, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/28212>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SOUZA, E. C de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação. Bahia, 2004.

SOUZA, A; SCAGLIA, A. Unidade 1: Pedagogia do Esporte. 2004. *In*: Comissão de Especialistas em Educação Física. (Org.). **Dimensões pedagógicas do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004. 136 p.

TANI, G; BASSO, L; CORREA, U.C. O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo**, v.26, n.2, p.339-50, abr./jun. 2012
<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/PNFGV9kn98tC46sBMJfQj6B/?format=pdf&lang=pt>

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula. O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola.1999.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRAGNO, T.M. GINCIENE, G. O trabalho docente nas escolinhas esportivas: experiências narradas na escola. **Motrivivência**, (Florianópolis), v.33, n.64, p.01-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79776>. Disponível em: 29 fev. 2024.

TERRAGNO, T.M. **O Trabalho docente nas escolinhas esportivas**: experiências narradas na escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Leicstershire: Univesity of Loughborough, 1986.

TUBINO, M.J.G.: **Dimensões sociais do esporte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Carta Internacional da Educação Física e do Esporte. 21 de novembro de 1978. **Biblioteca Digital da UNESCO**. 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por?posInSet=1&queryId=514f1c13-9368-4a5f-89ce-acc3642414af. Acesso em: 10 jun. 2023.

VALENTIN, R.B; COELHO, M. Sobre as escolinhas de futebol: processo civilizador e práticas pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.185-197, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/80/62>. Acesso em: 29 fev. 2024.

VAROTO, F.A; LOURENÇO, M.A. Escolinha de futebol: uma questão pedagógica. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Ano II, n. 2, p. 112-124, dezembro/2013. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/29/16122013152104.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2024.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**/ Alfredo Veiga Neto. 2 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: autentica, 2007.

VENDITTI JR, R; SOUSA, M.A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a Pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a prática**, n.11, v.1: p: 47-58, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/1796/3335>. Acesso em 18 mai. 2023.

VIANA, J;A; LOVISOLO, H. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.285-96, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/SyMFvbYg5ZgFZZL5V5NP6GH/abstract/?lang=pt>Acesso em 10 out. 2024.

VOSER, R.C; VARGAS NETO, F.X. de. **A criança e o esporte**: uma perspectiva lúdica.2 ed. Canoas: ULBRA, 2018.

VOSER, RC, GIUSTI, J.G.O. O Futsal e a Escola: **Uma Perspectiva Pedagógica**. 2 ed. Porto Alegre: Penso; 2015.

VOSER, R.C. **Futsal princípios técnicos e táticos**. ed. Canoas. 1 ed. Ulbra, 2003

WITTIZORECKI, E *et al*:. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2904>. Acesso em: 16 mai. 2023.

WITTIZORECKI, E; MOLNA NETO, V.M. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861> . Acesso em: 23 fev. 2024.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Senhores professores/treinadores

Dirijo-me a vossa senhoria, na condição de estudante do 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 (PPGCMH/ESEFID/UFRGS) e integrante do Laboratório de Estudos Multidisciplinares no Esporte (LEME), para convidá-los a participar do estudo que tem como objetivo: Compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS.

O estudo orientado pelo professor Dr, Guy Ginciene, permitirá um aprofundamento significativo para a pesquisa e para a ciência, além de poder contribuir para entender como se constitui a prática pedagógica a partir do trabalho de professores/treinadores ao futsal extracurricular.

Portanto, gostaria de contar com sua participação, no sentido de você permitir lhe observar, a partir de seu cotidiano de trabalho e concessão de entrevista (realizadas ou não no local de trabalho, com horário estabelecido em comum acordo, com duração aproximada de 60min). A entrevista será gravada, transcrita e depois devolvida para que você examine suas declarações, e validar as mesmas, ou que faça as alterações que forem necessárias, antes do texto ser desenvolvido para fonte de informação. Afirmando-lhe que todas as informações coletadas, ficam sob responsabilidade do pesquisador, sendo preservadas a identidade dos sujeitos colaboradores e ficarão protegidas de uso se não autorizadas.

Consciente de como sua contribuição pode ser importante, já lhe agradeço com antecipação, considerando que a interpretação de informações, será colocada a sua inteira disposição, assim que forem sendo construídas.

Atenciosamente,

André Luis Xavier Peres

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DA EMPRESA

Nome da Empresa:

Nome do Diretor:

Nome do Gestor:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Telefone:

E-mail:

Declaro que o pesquisador André Luis Xavier Peres, mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, está autorizado a realizar a coleta de dados e informações para o projeto/pesquisa intitulado: “AS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLINHA DE FUTSAL DE PORTO ALEGRE: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva”. A pesquisa será realizada em 5 meses, no período de janeiro de 2024 a maio de 2024. Terá orientação do professor Dr. Guy Ginciene, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS e começará a partir de janeiro de 2024 nesta empresa.

Tenho pleno conhecimento que a pesquisa tem por objetivar compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS. Para desenvolver a coleta de informações, o professor/pesquisador têm a permissão para realizar entrevistas com os professores/treinadores, observar e acompanhar o seu cotidiano e suas práticas pedagógicas. Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos colaboradores e observará os procedimentos éticos para manejo das informações que serão obtidas. As atividades do pesquisador deverão ser realizadas com planejamento prévio e sem o mínimo prejuízo nas atividades da empresa.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado no(a) e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. (CEP/UFRGS).

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do Representante legal da Empresa

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado professor, convidamos o senhor para participar do desenvolvimento da seguinte pesquisa: “AS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLINHA DE FUTSAL DE PORTO ALEGRE: um olhar para as narrativas dos professores na iniciação esportiva” desenvolvido pelo mestrando André Luis Xavier Peres, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, sob orientação do professor Dr. Guy Ginciene, responsável pela pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam o futsal de uma escolinha de Porto Alegre/RS. A pesquisa será realizada em uma escolinha de futsal de uma Empresa de serviços esportivos que atua, de modo terceirizado, dentro de uma escola da rede particular na cidade de Porto Alegre/RS. Os participantes do estudo serão os professores/treinadores da escolinha de futsal. A participação nesta pesquisa permitirá uma compreensão acerca de como se constitui o docente, o seu desenvolvimento ao trabalho no futsal e sua prática pedagógica, para tanto, será necessária a participação efetiva dos próprios professores/treinadores. No entanto, a não participação ou desistência por algum motivo na pesquisa, não ocasionará nenhum dano para nenhuma das partes.

Após a confirmação de sua participação na presente pesquisa, iniciaremos o desenvolvimento metodológico da mesma, com o pesquisador trabalhando na produção de informações. As informações serão obtidas por meio das observações, descrições em diário de campo, registros a partir de fotos e vídeos, entrevistas semiestruturadas e narrativas orais com gravações de áudios. Todos estes dados serão transcritos e analisados posteriormente.

Durante a realização dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o pesquisador se utilizará de registros escritos em diário de campo para as observações, além de gravações de áudios, vídeos e fotos que poderão ser realizadas durante as aulas, intervalos, reuniões, conversas informais e outras atividades cotidianas da empresa esportiva. Para além disso, o pesquisador se utilizara também de entrevistas semiestruturadas, que serão agendadas e realizadas na própria empresa/escolinha de futsal, com duração de 60 minutos. Todas as entrevistas e narrativas orais coletadas serão gravadas, transcritas e devolvidas para os participantes para sua validação, confirmação e, se necessário, correção de informações, previamente a publicação/divulgação dos resultados. Neste sentido, essa pesquisa, assim como todos os procedimentos que a sustentam, será colocada em prática somente após a aprovação do Comitê de Ética da UFRGS (CEP-UFRGS).

Todas as informações referentes ao estudo são confidenciais e ficarão armazenadas pelo pesquisador por um prazo de cinco anos. A presente pesquisa não trará nenhum benefício direto aos participantes. Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, essa também oferece alguns riscos mínimos em relação às entrevistas e as aulas observadas como: vergonha, inibição e desconforto em relação à exposição das suas ideias, opiniões e práticas. Portanto, é importante frisar que estes riscos são mínimos e que você poderá recusar-se a participar a qualquer momento e solicitar que algum dado não seja registrado, tanto no diário de campo, como nas entrevistas e demais anotações. A assinatura do termo não exclui a possibilidade dos participantes da pesquisa, a buscar indenização, diante de eventuais danos que podem acontecer no decorrer da pesquisa. Sendo esta indenização por parte do pesquisador, patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (Resolução CNS nº 466/2012, itens IV.3h e V.7).

As informações obtidas nas gravações de áudios, vídeos e fotos deste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas sem sua autorização oficial. Estas informações só poderão ser utilizadas para fins científicos, desde que fique resguardada a sua privacidade. Sua identidade não será revelada após a realização deste estudo. Você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para aumentar a proteção de informações quanto aos riscos no ambiente digital, todas as informações obtidas digitalmente (áudios, vídeos, fotos) serão armazenadas digitalmente num HD externo de 1 TB, até a finalização da pesquisa, para aumentar a segurança do armazenamento.

Os resultados poderão contribuir para a Educação física e a pesquisa científica na medida que possibilita a reflexão e entendimento do trabalho e do cotidiano dos professores/treinadores e suas práticas pedagógicas no contexto da iniciação esportiva ao futsal extracurricular em escolinhas esportivas.

Este projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Guy Ginciene

Pesquisador

André Luis Xavier Peres

CONSENTIMENTO

Após a leitura deste termo, se você estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa e sentindo-se à vontade para tal, lhe convidamos a assiná-lo. Em quaisquer momentos, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou outras informações adicionais sobre a participação nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntas 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; e-mail: guy.ginciene@ufrgs.br; fone: (51) 3308 5858;

Pesquisador: André Luis Xavier Peres; e-mail: andrep_88@hotmail.com; Fone:(51) 998443438;

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 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

Horário de atendimento do CEP/UFRGS: Manhã: 08:00 às 12:00 e Tarde: 13:00 às 17:00.

Se estiver de acordo com sua participação, solicitamos que, antes da assinatura, assinale uma das modalidades de aceite.

Sobre a autorização para a coleta de áudios, fotos e vídeos durante o período de observação:

“Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz” ()

“Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz” ()

Eu, _____, aceito participar deste estudo, declaro que recebi uma cópia desse documento e fui informado de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES DIÁRIAS

Data da Observação:

Horário de início:

Horário de término:

Local:

- 1- Relação do professor/treinador para a sua prática pedagógica e Pedagogia do Esporte;
- 2- Relação do professor/treinador com os alunos;
- 3- Como lida com as adversidades decorrentes da sua prática.
- 4- Como o professor/treinador oportuniza a inclusão social dos alunos ao esporte futsal;

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA**

Nome do professor/treinador:

Formação:

Instituição em que estudou:

Ano de ingresso:

Idade:

Sexo:

Tempo de docência em escolas esportivas:

Horas semanais de trabalho em escolas esportivas:

Número de escolas em que exerce a mesma função:

1 Como é tua rotina de trabalho? O que é pra você como professor/treinador, um bom trabalho?

1.1 Você recebe por hora ou por determinado tempo?

1.2 Há espaço e incentivo e valorização (financeira) para planejamento e estudos?

1.3 Você tem algum outro trabalho? Qual? Quanto tempo está por lá? E o que você acha deste seu trabalho?

1.4 Se você pudesse mudar alguma coisa nas duas condições de trabalho (aqui e nos outros lugares que você trabalha) o que você faria?

2 Conte-me sobre sua história/trajetória dentro do esporte?

3 Quais foram suas experiências e vivências esportivas/corporais antes do ingresso a Formação Inicial em Educação Física?

4 Para você o que é ser professor?

5 Para você quais são as características e habilidades de um bom professor?

5.1 As posturas pedagógicas adotadas por você são inspiradas em alguém? Justifique.

6 Conte sobre sua formação em Educação Física.

6.1 Quais os motivos que fizeram você optar pelo curso de Educação Física? Alguém influenciou a sua escolha? Justifique

6.2 O que te levou a realizar a graduação em Educação Física?

6.3 Qual era sua expectativa sobre a Educação Física ao ingressar no curso? Hoje, estas expectativas sofreram alterações? Justifique.

7 O que te levou a trabalhar com escolas esportivas de iniciação ao futsal extracurricular?

7.1 O que te motiva a trabalhar em escolas esportivas de iniciação ao futsal extracurricular?

7.2 Como você analisa as experiências de ser professor/treinador nas escolas esportivas de futsal?

8 Você poderia narrar algum acontecimento, alguma experiência pessoal ou profissional que tenha sido influente em seu trabalho?

9 Como é a organização da tua prática pedagógica?

9.1 Como você observa a transposição dos conhecimentos adquiridos na sua formação para o contexto da prática pedagógica?

9.2 Como você vê sua prática pedagógica enquanto professor/treinador de futsal extracurricular?

10. Em sua opinião, o que é inclusão? Como você vê a inclusão no esporte (escolinhas) futsal?